



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**  
**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e**  
**Psicologia Applicata**

**Corso di laurea in**  
Scienze psicologiche sociali e del lavoro

**Tesi di laurea**

**Orientare verso un Domani sostenibile, in un Oggi incerto:**  
**un Progetto di orientamento al Futuro per Adolescenti**

Orienting towards a sustainable Tomorrow, in an uncertain Today:  
a Future orientation Project for Adolescents

*Relatrice*

Prof.ssa Sara Santilli

*Laureando*

Carlo Bortolami

*Matricola n.*

1225345

ANNO ACCADEMICO 2022/2023



A tutti i bambini e i ragazzi  
che ho incontrato in questi anni

A tutti coloro che condividono con me  
la passione di questi incontri



## INDICE

<b>INTRODUZIONE</b> .....	<b>7</b>
<b>CAPITOLO 1 – In una società che cambia</b> .....	<b>9</b>
1.1 “Modernità liquida”: realtà o solo sinestesia? .....	9
1.2 La globalizzazione e gli effetti sul lavoro .....	10
1.3 La precarietà e altre condizioni del lavoro di oggi.....	13
1.4 Il lavoro e la tecnologia.....	17
<b>CAPITOLO 2 – Strumenti per “invertire la rotta”</b> .....	<b>21</b>
2.1 La sostenibilità, il “timone” del cambiamento.....	21
2.2 L’inclusione, tra inserimento e integrazione .....	24
2.3 Agenda 2030: sognando e lavorando per una società sostenibile .....	27
<b>CAPITOLO 3 – L’orientamento: uno strumento per giovani aspirazioni</b> .....	<b>29</b>
3.1 Le teorie dell’orientamento: un <i>excursus</i> da Parsons a oggi.....	29
3.1.1 <i>Dall’origine ai “tempi d’oro” per l’orientamento</i> .....	29
3.1.2 <i>Gli anni Ottanta e Novanta: l’approccio sociocognitivo</i> .....	31
3.1.3 <i>Il XXI secolo: tra decision making, Life Design e Psicologia positiva</i> .....	32
3.1.4 <i>Life Design: un nuovo modo di fare orientamento</i> .....	35
3.2 Dalle preoccupazioni alle aspirazioni: il ruolo dell’indignazione .....	37
3.3 L’adolescenza: un tempo sensibile di scelta.....	39
3.3.1 <i>Il pensiero critico nell’adolescente</i> .....	41
<b>CAPITOLO 4 – Progettare la sostenibilità e l’inclusione</b> .....	<b>45</b>
4.1 “Conoscere il presente per immaginare un Futuro Sostenibile e Inclusivo” .....	46
4.1.1 <i>Le finalità e i partecipanti</i> .....	46
4.1.2 <i>Gli incontri</i> .....	47
4.2 Analisi qualitativa di un “buon lavoro” .....	50
<b>CONCLUSIONI</b> .....	<b>55</b>

<b>Bibliografia .....</b>	<b>57</b>
<b>Ringraziamenti.....</b>	<b>63</b>

## INTRODUZIONE

“Dove sei?”  
(Gen 3,9)

Nel giardino dell’Eden, la prima donna e il primo uomo hanno appena commesso – secondo la tradizione biblica – il più grande peccato della storia dell’umanità. Dio passeggia per il giardino. L’uomo e la donna si nascondono. Per paura e vergogna. Dio chiede all’uomo: “Dove sei?”. Gli chiede: “Dov’è la tua umanità?”. Potrebbe considerarsi il primo richiamo all’Uomo alla sua responsabilità, alla responsabilità di ciò che ha compiuto. Si tratta di un monito, di una domanda che «vuole turbare l’uomo, distruggere il suo congegno di nascondimento, fargli vedere dove lo ha condotto la strada sbagliata, far nascere in lui un ardente desiderio di venirne fuori» (Buber, 1990, p.22). Dove sei? Dove ti nascondi, umanità?

Gli avvenimenti, le notizie e le pagine di giornale non hanno sempre una “buona” risposta a questa grande e condivisa domanda. Una domanda a cui ciascuno di noi potrebbe tentare di rispondere e che in questo contributo non si ha la pretesa di esaudire. Unico tentativo che ci si concede è di delineare delle provocazioni – nate dall’analisi della ricerca scientifica – che permettano di porsi la questione in modo contestuale e che concedano – ai più coraggiosi – di cogliere l’occasione per gettare i primi semi di cambiamento.

Nel primo capitolo, vengono prese in considerazione le condizioni, le minacce e le sfide che occupano lo scenario odierno e futuro: in seguito ad un approfondimento sui processi della globalizzazione, vengono presentate alcune condizioni che caratterizzano il mondo del lavoro – come la precarietà, la disparità di genere e le professioni non regolamentate – e alcuni degli effetti che la tecnologia e l’intelligenza artificiale hanno sulla vita lavorativa dell’uomo.

Nel capitolo secondo, vengono presentati i costrutti di inclusione e sostenibilità e i principali modelli che li rappresentano, evidenziando la necessità che il processo di orientamento alle scelte si poggia sui principi promossi dagli obiettivi dell’Agenda 2030.

Viene quindi presentato – nel terzo capitolo – un *excursus* storico-teorico dell’evoluzione del concetto e degli approcci dell’orientamento, in cui viene approfondito l’attuale approccio del *Life Design* e le sue implicazioni nella pratica dell’orientamento e della consulenza di carriera. Infine, si delinea il ritratto dell’adolescente di oggi con particolare riferimento alle traiettorie di sviluppo del pensiero critico in questo periodo del ciclo di vita.

Su queste premesse, è stato messo appunto, dal Laboratorio La.R.I.O.S. (Laboratorio di Ricerca e Intervento per l'Orientamento alle Scelte) dell'Università di Padova, il progetto “Con.Fu.S.I. – Conoscere il presente per immaginare un Futuro Sostenibile ed Inclusivo” –, rivolto ad adolescenti delle Scuole secondarie di secondo grado. Nel quarto capitolo, successivamente ad una descrizione della struttura e delle finalità del progetto, viene proposta un'analisi qualitativa di alcune riflessioni verbalizzate dai partecipanti riguardo la loro idea di lavoro.



## CAPITOLO 1 – In una società che cambia

*E cos'è lo stupore, se non un senso di improvvisa, incredibile meraviglia? Ciò che credevamo non essere, all'improvviso ci mostra che è, le fibre più profonde della nostra persona percepiscono, come un bagliore, l'esistenza di una realtà altra.*  
(Tamaro, 2023, p.89)

Proprio con un invito allo stupore, piacerebbe aprire questo lavoro: perché osservando con meraviglia la realtà che ci si presenta, ci viene data la possibilità di operare cambiamenti (anche solo piccoli) a “ciò che non va”.

Nel presente capitolo vengono descritte alcune di queste cose che “non vanno”, vengono descritti alcuni processi e condizioni che caratterizzano la società e il mondo del lavoro odierni, come la globalizzazione e i suoi enormi effetti sullo stile di vita e sul lavoro dell'uomo, lo sviluppo tecnologico e le sue conseguenze sul lavoratore, la flessibilità richiesta al dipendente che si trasforma in precarietà occupazionale, le ancora purtroppo attuali differenze di genere e le professioni non regolamentate.

### **1.1 “Modernità liquida”: realtà o solo sinestesia?**

Il sociologo e filosofo polacco, Zygmunt Bauman, definisce “modernità liquida” l'epoca che – mentre scrivo queste righe e ormai da qualche decennio – stiamo vivendo. L'attributo “liquida”, che secondo l'autore polacco descrive la società di oggi, permette di presumere che – in contrasto – sia esistita una modernità “solida”. Infatti, Bauman (citato in Sultana, 2017) sostiene che in seguito ai faticosi avvenimenti di fine Settecento e inizio Ottocento (cfr. Rivoluzione francese) le società europee siano riuscite ad acquisire e a instaurare relazioni forti e (appunto) “solide” tra “politica” (ritenuta la capacità di definire cosa *s'ha* e cosa *non s'ha da fare*) e “potere” (ovvero la possibilità di fare ciò che la politica definisce), presentando veri e propri “contratti sociali” tra Stato e cittadino, in cui il secondo rinuncia ad alcune libertà individuali in favore del primo, riconoscendolo garante di equità, giustizia e diritto. Sultana scrive che questo “contratto sociale” «ha portato al riconoscimento dei diritti inalienabili alla vita, alla libertà e alla ricerca della felicità, alla libertà di credo, alla separazione tra Stato e Chiesa, alla democratizzazione e all'avanzamento nella società grazie al merito (almeno in linea di principio) piuttosto che al privilegio ereditato, ai diritti di associazione (compresa la formazione

di sindacati) e, col tempo, all'accesso universale a un salario minimo, alle pensioni, ai sussidi e al diritto al riposo» (Sultana, 2017, p.67, trad. mia).

Con l'avvento – negli anni Ottanta del Novecento – del neoliberismo, il *welfare State*, lo Stato sociale, viene delegittimato, deriso e ribattezzato con il nome di “Stato bàlia”. Con il crollo del Muro di Berlino (e del Comunismo, cfr. 1989), la relazione tra politica e potere si indebolisce. Con la privatizzazione, la liberalizzazione e il rinnovato capitalismo, lo Stato è sempre meno nelle condizioni di “fare”. Di conseguenza, il “contratto sociale” Stato-cittadino non si dimostra più coerente nelle sue garanzie, lasciando il cittadino in balia dei “mercati”, dove solo la competizione sfrenata viene garantita e l'unica richiesta che il mondo del lavoro pone al lavoratore è la “flessibilità”, termine che va spesso ad assumere il significato di “precarietà”, con contratti a breve termine, contratti *part-time* e non continui nel corso dell'anno (v. par. 1.3). Precarietà, incertezza e insicurezza hanno ripercussioni certe sull'identità (dell'individuo) e sulle relazioni (con colleghi, amici e familiari), che diventano anch'esse “liquide”, incostanti e mutevoli (Sultana, 2017).

Infine, in questo mondo in cui tutto è liquido, precario e instabile, il “gioco” alla responsabilizzazione del cittadino-lavoratore de-responsabilizza il contesto, lo Stato e la società: il grande numero di disoccupati che oggi interroga ogni Stato europeo – le proiezioni dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO) del 2023 parlano di 22 milioni di disoccupati in Europa (*ILO - Data finder*, s.d.) – non viene, dunque, associato all'economia e al mercato che non riescono ad accogliere e occupare altri e nuovi lavoratori, ma al lavoratore stesso che non dimostra sufficienti capacità di gestione della carriera (ad esempio, non scrive *Curriculum Vitae* adeguati, non cura la sua immagine e la sua presentazione per diventare “occupabile”) e, pertanto, non riesce a trovare un'occupazione (Sultana, 2017).

Risulta quindi necessario tentare un'analisi dei principali fenomeni contestuali che governano la “liquida modernità”, restituendo dignità e significato al lavoro e al lavoratore. Tra questi, nelle teorie dell'orientamento si sta ponendo attenzione in particolare agli effetti che globalizzazione, precarietà e sviluppo tecnologico possono avere sulla progettazione di un lavoro dignitoso nelle giovani generazioni.

## **1.2 La globalizzazione e gli effetti sul lavoro**

Uno dei maggiori fenomeni che – in particolare dagli ultimi decenni del secolo scorso – ha modificato radicalmente la nostra società e ha grandi effetti sul mondo del lavoro e sul nostro

stile di vita è la globalizzazione. Dire che questo fenomeno riguardi la «presenza di scambi internazionali e investimenti su scala globale» (Nota et al., 2020, p.21, trad. mia) potrebbe risultare riduttivo: si tratta di un processo tanto ampio e pervasivo che risulta complicato definirne la complessità. Si prosegue, quindi, descrivendo alcuni aspetti chiave che ne delineano i caratteri principali.

Questo fenomeno riguarda merci, persone, idee, culture, cucine e conoscenze, e ne permette la circolazione a livello globale. La crescita culturale generata dalla globalizzazione non ha eguali, come lo sviluppo tecnologico che ne è conseguito. A titolo esemplificativo, infatti, se oggi, restando a Padova, è possibile assaggiare piatti tipici della cultura giapponese o indiana, mentre si resta in contatto (in videochiamata, per esempio) con un amico d'infanzia che – seguendo il programma Erasmus – studia in Canada, è permesso dagli effetti della globalizzazione, dello sviluppo tecnologico e dell'interconnessione politica tra i diversi Paesi.

I processi culturali ed economici globali portano, sì, ad una condivisione di valori e culture, d'altro canto, però, anche ad una loro omogeneizzazione e, quindi, passeggiando per il centro di Roma si possono osservare gli stessi negozi, gli stessi marchi, le stesse vetrine e gli stessi prodotti che si troverebbero passeggiando per il centro di New York, di Londra, di Mumbai, di Tokyo e di Pretoria. E, parimenti, una giovane studentessa di Marrakech “rischia” di avere gli stessi gusti musicali e di condividere la stessa *playlist* sulle piattaforme musicali con un giovane adolescente di Berlino. Si utilizza il verbo “rischiare” non per connotare in modo negativo la condivisione di gusti simili tra culture “lontane”, ma per evidenziare che negli ultimi anni si sta osservando la formazione di identità sociali ibride e multiple, che rischiano di “sbiadire” identità culturalmente legate alla territorialità (e alla tradizione). Inoltre, secondo Myers (2010), spesso il processo globale, se da un lato è legato alla costituzione di identità ibride, dall'altro accompagna il processo di occidentalizzazione: Paesi e popoli estranei all'Occidente si avvicinano (e vengono avvicinati) alla cultura occidentale, fino a farne propri molti dei suoi caratteri, usanze e costumi, perdendo i propri.

Unitamente ai processi culturali, la globalizzazione evidentemente coinvolge processi economico-politici. È un vero e proprio catalizzatore per la crescita economica: «essa ha permesso il movimento libero e incontrollato dei capitali (con la conseguente difficoltà a tassarli) e lo sviluppo di ampie reti di produzione grazie alla disponibilità di “manodopera mondiale” (con la conseguente riduzione dei costi di produzione)» (Nota, Ginevra, et al., 2020, p.67), dando vita ad un ampissimo fenomeno di delocalizzazione, con cui reparti aziendali e

interi processi produttivi vengono spostati, mossi da un paese meno vantaggioso ad un altro più vantaggioso, spesso per motivi economici o – peggio – legati alle minori tutele per i lavoratori. È importante, inoltre, sottolineare come questo processo, che fino a “ieri” riguardava solamente il mondo reale, stia “dilatandosi” coinvolgendo la realtà digitale. La tecnologia digitale, infatti, sta favorendo un ulteriore fenomeno (che sarà via via sempre più diffuso): la “telemigrazione”, ovvero la possibilità di lavorare in tutto il mondo grazie alla connessione a Internet. Secondo Baldwin (2019), alcuni fattori sono importanti indicatori dell’imminenza di questa nuova modalità di “lavoro globale”. Tra questi, si pensi al telelavoro già presente all’interno dei singoli Paesi: numerose imprese «investono in nuovi programmi [...], pacchetti software [...] che rendono più facile il coordinamento con lavoratori remoti, investono in dispositivi e servizi di telecomunicazione che [gli] fanno sembrare più presenti» (*ibidem*, p.135). Altro indicatore da evidenziare sono le piattaforme *freelance* online, che funzionano come le piattaforme di *e-commerce* (cfr. Amazon, eBay, Subito.it, ecc.), ma in cui si prestano servizi, piuttosto che vendere oggetti. Si tratta di dispositivi, di facilitatori, che suggeriscono come la telemigrazione diverrà (se non è già divenuta) una realtà quotidiana (*ibidem*).

La telemigrazione, la delocalizzazione, il processo culturale globale, l’omogeneizzazione delle culture, lo sviluppo tecnologico, la creazione di identità ibride e multiculturali, l’occidentalizzazione e l’interconnessione politica tra i diversi Stati sono solo le cartine tornasole dell’ampissimo fenomeno globale che non ha lasciato escluso alcuno Stato del globo terrestre.

«Guidata dall’individualismo liberale e mossa dall’egoismo economico [...], la globalizzazione esprime un modello di modernizzazione epocale della società in cui il controllo e la regolamentazione del mercato non poggia più su obiettivi e norme estranee alla razionalità economica, mentre in nome delle esigenze di competitività globale vengono rimessi in discussione tutti gli antimurali del capitalismo otto-novecentesco che avevano contribuito all’edificazione dei diritti nazionali del lavoro» (Perulli, 2019, p.388). Perulli sintetizza – da un punto di vista storico-economico-giuridico – l’effetto mercificante che la globalizzazione ha sul lavoro: il lavoro viene trasformato, in questo processo globale, in un valore mercantile, che priva il lavoratore di molte tutele, depotenziando gli istituti giuridici di tutela del lavoro (*ibidem*, p.389).

Una delle trasformazioni del lavoro riguarda anche la precarietà della vita professionale con cui molti giovani devono far fronte nella progettazione del proprio futuro. Questa e altre condizioni vengono di seguito presentate.

### **1.3 La precarietà e altre condizioni del lavoro di oggi**

Alcune di queste trasformazioni che interessano la società odierna coinvolgono le condizioni “di salute” del mondo del lavoro. La Costituzione italiana recita al suo articolo primo: «L’Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro» (*Gazzetta Ufficiale*, s.d.). Il lavoro risulta essere condizione talmente rilevante da essere fondante per la Repubblica, per la *res publica*. È incredibile notare come dal concetto aristotelico di “negozio” (il *nec otium*) – inteso come la negazione (*nec*) dell’ozio, l’attività del tempo libero, privata, dedicata ad attività intellettuali, allo studio e al riposo, quindi come la negazione della parte importante e feconda della vita – si sia arrivati, con i padri costituenti, a questo articolo che pone il “negozio”, il lavoro e la professione, a fondamento dell’esistenza pubblica umana. Ci si permette di sottolineare – anticipando le finalità della trattazione che si prosegue esponendo – che, non a caso, il lavoro e la “cosa pubblica” vengono posti in relazione: viene evidenziato come il lavoro e lo sforzo dell’Uomo debbano associarsi a finalità altre da lui, grandi, condivise e sociali, superando le visioni del successo in relazione al guadagno, al lucro e alla vittoria sui vinti, sui *competitors*. Blustein (citato da Magnano & Zammiti, 2019, p.165), da un punto di vista psicologico, descrive il lavoro come un «costrutto multidimensionale capace di soddisfare tre bisogni fondamentali dell’umano: il bisogno di sopravvivenza, la necessità di instaurare relazioni sociali e il bisogno di autodeterminazione». Il bisogno di sopravvivenza viene soddisfatto dalle capacità di sostentamento garantite dall’impiego, che riguardano le capacità di procacciarsi e acquistare cibo e vivande per alimentarsi, di disporre di un’abitazione che permetta il riparo e il riposo e di accedere ai servizi sanitari per le cure mediche e psicologiche (cfr. Piramide dei Bisogni di Maslow). Il bisogno di relazioni sociali, invece, viene soddisfatto dal lavoro poiché viene dato alla persona uno spazio in cui sperimentare, creare, condividere e confrontare relazioni, amicizie, collaborazioni con altri – siano essi clienti, colleghi, superiori o concorrenti. Infine, l’esperienza lavorativa permette di sperimentare autodeterminazione (e soddisfarne il bisogno), soprattutto negli individui intrinsecamente motivati al lavoro. Il riferimento teorico è la *Self-Determination Theory* di Ryan e Deci (2000), in cui gli autori differenziano la motivazione estrinseca – legata allo svolgimento di un’attività per motivazioni esterne alla

stessa – dalla motivazione intrinseca, che invece si riferisce allo svolgimento di un’attività per la soddisfazione intrinseca che le è legata e che deriva dallo stesso svolgersi dell’attività (Ryan & Deci, 2000).

Come visto, il lavoro risulta essere un importante strumento per soddisfare bisogni innati nell’uomo. Ciò che però influisce sulle “capacità” del lavoro di farne fronte sono le condizioni in cui la lavoratrice e il lavoratore, oggi, spesso sono chiamati e costretti a vivere. Precarietà, differenze di trattamento sulla base del genere e le professioni non regolamentate sono solo alcune di queste condizioni. Di seguito, si tenta di descriverle e di delinearne le conseguenze sul benessere dei lavoratori.

La precarietà occupazionale viene ritenuta una delle più grandi problematiche che oggi condizionano la vita professionale, personale e sociale del lavoratore (Ginevra et al., 2019). La continua necessità di “riprogettazione” del futuro (personale e professionale), che nasce dalla transitorietà e dalla provvisorietà delle mansioni, degli orari di lavoro, del salario, ecc., pone a rischio il benessere e la qualità della vita del lavoratore (*ibidem*).

Secondo il report “*World Employment and Social Outlook: Trends 2022*”, pubblicato dall’Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO) nel gennaio del 2022, gli ultimi dati disponibili mostrano che il 27,8% di tutti i lavoratori dipendenti del globo ha un contratto di *temporary employment*, a tempo determinato o a chiamata (ILO, 2022). Queste tipologie contrattuali hanno importanti implicazioni per i lavoratori, sia positive (si pensi al fatto che questi contratti favoriscono i giovani nell’introduzione, in breve tempo, a diverse occupazioni e diversi ruoli e gli consentono di apprendere diverse mansioni) che – soprattutto – negative: i lavoratori devono spesso far fronte alla carenza di un reddito regolare, si possono sentire “intrappolati” in infiniti cicli di lavori temporanei e possono godere in parte minore e relativa dei diritti e dei “benefici sociali” che invece deriverebbero da un lavoro a tempo indeterminato, che permette di collaborare a lungo termine con gli stessi colleghi, nello stesso ambiente e con mansioni apprese e conosciute (ILO, 2015). I contratti lavorativi “standard” che hanno regolato i rapporti dipendenti nella seconda metà del secolo scorso, ovvero contratti permanenti, *full time* e continui nel corso dell’anno, hanno lasciato posto a contratti che garantiscono la “flessibilità” richiesta dalle aziende nel nuovo millennio. Infatti, è aumentata la domanda – da parte dei sistemi produttivi – di flessibilità quantitativa (relativa alla variazione del numero di dipendenti in base alle necessità del mercato), qualitativa (relativa alla gestione “flessibile” del

mansionario), temporale (in riferimento alle modifiche del monte ore richieste ai lavoratori), salariale e geografica, ovvero legata al processo di delocalizzazione (Ginevra et al., 2019).

Questa flessibilità-precarietà occupazionale, come afferma Grimaldi (citato da Ginevra et al., 2019), sembra si associ a livello individuale ad una “sindrome da lavoro precario”, segnata da una sensazione di malessere fisico e psicologico, una minore soddisfazione nello svolgere la professione, un maggiore rischio di problemi di salute fisica e psicologica. Un esempio di disturbi medici a cui i lavoratori precari sono maggiormente esposti sono i disturbi cardiovascolari: nel *paper* pubblicato dalla *European Agency for Safety and Health at Work* (2023) vengono citati la meta-analisi di Kiwimäki e collaboratori, che definisce come «la tensione lavorativa sia associata ad un rischio da 1,2 a 1,3 volte più elevato di malattia coronarica» (EU-OSHA, 2023, p.3, trad. mia), e uno studio europeo, che associa l’orario di lavoro prolungato nella giornata a un rischio 1,7 volte maggiore di morte cardiovascolare prima dei 65 anni (*ibidem*, p.4).

Il preoccupante fenomeno della precarietà occupazionale non riguarda solo il lavoratore, ma ha un impatto importante anche a livello sociale soprattutto nei riguardi delle famiglie e delle comunità in cui i lavoratori precari vivono e a cui sono costretti a richiedere supporto economico ed emotivo, come della popolazione adolescente, che riceve con costanza il messaggio – poco incoraggiante e stimolante – che «li aspetta una vita professionale “instabile” e forse economicamente poco soddisfacente» (Ginevra et al., 2019, p.191).

Ecco che, come descritto, la precarietà assume il ruolo di una condizione di rischio preoccupante sia per coloro che la vivono nella loro esperienza professionale, sia per chi si cimenta nel tratteggiare un progetto personale e professionale futuro. Allora, l’orientamento si fa carico anche qua di stimolare la riflessione di questa e altre condizioni che influenzano il mondo del lavoro e che si prosegue descrivendole.

Continuando, è importante evidenziare come – soprattutto nel mondo lavorativo (ma non solo) – vi siano ancora oggi notevoli differenze di genere. La presenza delle donne varia drasticamente in base al settore professionale: «si va dal 12,3% degli ingegneri a poco più del 29% dei notai, al 30,5% per i dottori commercialisti ed esperti contabili, a oltre il 37% per i medici, al 40% per i veterinari, a più del 90% per le ostetriche e le assistenti sociali» (Cantagalli, 2019, p.155). Ebbene le differenze di genere non riguardano solo il settore di impiego, ma – in modo più profondo e allarmante – anche la posizione che le professioniste occupano negli organigrammi aziendali e nei segmenti del mercato libero professionale. Nel 2019, solo il 33%

dei dirigenti nell'Unione Europea è donna, in Italia solo il 28% (Eurostat, 2020). Le donne, inoltre, tipicamente rivestono ruoli considerati “naturalmente femminili” (come, per ciò che concerne le avvocate civili e penali, rispettivamente il diritto di famiglia e l'assistenza ai minori) o segmenti del mercato più “tradizionali”, come la gestione della contabilità generale, per le commercialiste (Cantagalli, 2019, p.156): posizioni lavorative che offrono limitate – ove non nulle – opportunità di sviluppo di carriera. Infatti, «si può dire che ancora oggi esiste una specie di “selezione” naturale informale [...] che, pur nel contesto delle pari opportunità, rende ancora complicato il pieno raggiungimento di una normalità di condizioni di esercizio delle professioni liberali, nate per gli uomini e a lungo a loro riservate» (*ibidem*).

Infine, il salario rappresenta una conferma alle disparità e disuguaglianze legate al genere: in Europa, le donne guadagnano in media il 15% in meno degli uomini; in Italia, il salario di una donna manager si aggira attorno ad un valore medio di € 29,44 orari, mentre quello del suo collega uomo raggiunge i € 44,28 l'ora (Eurostat, 2020). Sono dati che necessariamente devono allibire, per stimolare e sollevare coscienziose considerazioni su quanta strada ancora c'è da fare per raggiungere la giustizia “di genere”.

A rendere ancor più complesso il panorama odierno del lavoro sono le nuove figure professionali in continua formazione ed evoluzione: occupazioni sempre più specifiche, che richiedono competenze sempre più tecniche e ad alta qualificazione. «Questi “nuovi” professionisti sono infatti dotati [...] di *skills* elevate e i campi lavorativi in cui operano vanno dalle tecnologie digitali al *web*, dal *welfare* alla cura delle persone, dal campo delle pubbliche relazioni a quello creativo» (Cantagalli, 2019, p.160). Si tratta di professioni che non godono ancora di regolamentazione alcuna rispetto alle “classiche” professioni ordinistiche, i cui ordini professionali organizzano la formazione, le modalità di accesso alla professione e i corsi di aggiornamento delle conoscenze e delle competenze (*ibidem*). Senza un ufficiale spazio professionale che definisca in modo chiaro i criteri di formazione e di accesso all'impiego, ai professionisti è risultato necessario organizzarsi autonomamente in associazioni professionali, a cui è seguita l'emanazione della legge 4/2013 con l'introduzione del percorso formativo certificato che permette, da un lato, la tutela degli utenti e dei fruitori del servizio, dall'altro, il riconoscimento pubblico del professionista (*ibidem*).

Le condizioni del lavoro si configurano quindi come tortuose, spesso come delle vere e proprie minacce al futuro della lavoratrice e del lavoratore e di chi si cimenta nella propria progettazione professionale. È necessario aver chiaro allora quale debba essere l'aspirazione a



cui puntare: un lavoro dignitoso. Il concetto di “lavoro dignitoso” viene introdotto nel 1999 dal Direttore generale dell’Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO), ponendo in luce come l’esercizio di un impiego debba associarsi all’importante dimensione del benessere lavorativo (individuale e collettivo) e favorire il progresso sociale ed economico, nel rispetto della dignità e della libertà della persona e in modo egualitario, garantendo pari opportunità (Magnano & Zammitti, 2019).

Secondo Magnano e Zammitti (*ibidem*), il lavoro dignitoso si fonda su sei dimensioni che – seppur condivise – è ineludibile debbano ancora essere applicate nel mercato del lavoro. I sei principi includono: l’opportunità – ovvero la disponibilità di un lavoro, di un’attività economica retribuita (senza lavoro, non è pensabile il lavoro dignitoso) –, la libertà di scelta lavorativa (unitamente alla possibilità di aggregarsi in sindacati), il lavoro produttivo (che sia dunque associato ad un reddito equo e consono all’attività richiesta e al contesto sociale), l’equità (riguardo l’accesso alla professione e all’equilibrio tra vita lavorativa e privata), le condizioni di sicurezza (che salvaguardino la salute dei lavoratori) e di dignità (che permettano ai lavoratori la possibilità di intervenire nelle decisioni che riguardano le loro condizioni lavorative, per potersi rappresentare e difendere).

È necessario e doveroso aspirare ad un lavoro che non neghi a nessuno queste condizioni e scommettere su un orientamento e un *career counselling* che capacitino i loro utenti nel riconoscersi il diritto ad un lavoro – veramente – dignitoso.

Come la globalizzazione, la precarietà occupazionale, la differenza di genere e le professioni non regolamentate, può apparire scontato asserire che lo sviluppo tecnologico abbia enormi effetti sul mondo del lavoro. Risulta invece saliente evidenziare, di seguito, alcuni di questi effetti.

#### **1.4 Il lavoro e la tecnologia**

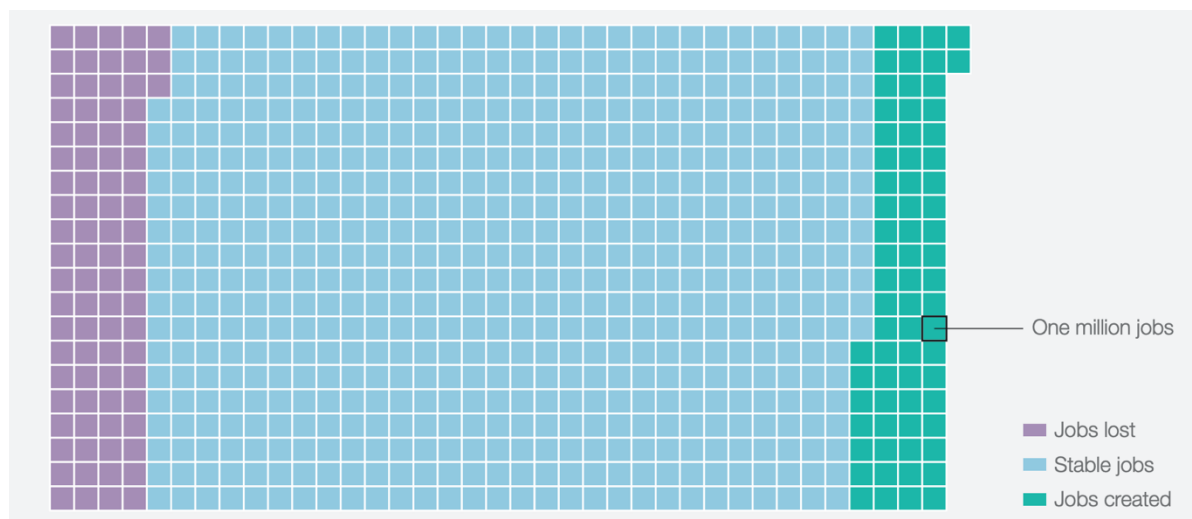
Oggigiorno la tecnologia e l’intelligenza artificiale occupano e interessano sempre più lo spazio di dibattiti politici, televisivi e delle pagine *social*. A riguardo, nel tempo si sono costituite varie posizioni: da chi esalta la tecnologia e il progresso tecnologico a chi ne disprezza gli effetti e le modalità. Senza concedersi a semplificazioni legate al proverbio che afferma che “la virtù sta nel mezzo”, è utile considerare e pesare entrambi i punti di vista, analizzando i benefici e le minacce derivanti dallo sviluppo tecnologico.

Ripercorrendo con la mente le nostre giornate, è facile accorgersi di quanto siano pervase di strumenti, di dispositivi elettronici (cfr. *smartphone*, computer, *tablet*, ecc.), di *software*, di programmi e di assistenti digitali. Pensare ed immaginare le nostre giornate senza questi ausili, oggi, è difficile, soprattutto perché a questi sono legati miglioramenti (e facilitazioni) delle nostre condizioni di vita: «si pensi, ad esempio, alle migliori possibilità diagnostiche, alla celerità delle comunicazioni, alla facilitazione nello svolgimento di mansioni faticose; ai robot sociali [...]; all'*Ambient Assisted Living*» (Nota, Ginevra, et al., 2020). Oggi, la diagnostica digitale permette infatti al dentista odontoiatra di ottenere, in pochi minuti, un'immagine tridimensionale del cavo orale del suo paziente e di illustrargli così – in modo accurato – la diagnosi, potendo mostrare gli esatti punti in cui dovrà svilupparsi il trattamento; in egual modo, permette al medico dermatologo di diagnosticare precocemente i melanomi della pelle e di pianificare con anticipo una terapia di cura.

Al contempo, però, gli stessi strumenti che hanno reso disponibili e accessibili a tutti particolari funzioni (cfr. le applicazioni di fotografia e di *photo editing* scaricabili negli *smartphone*), hanno limitato o eliminato le professioni di chi assumeva quelle funzioni come mestiere (cfr. fotografi professionisti). Infatti, enorme – e, spesso, con risvolti negativi – è l'impatto che lo sviluppo tecnologico ha anche sull'esperienza lavorativa: la manodopera umana è sempre più sostituibile ma – secondo Susskind e Susskind (citati da Hooley, 2017) – questo “rimpiazzo” non riguarderà solo i lavori più “manuali”, piuttosto avrà un notevole impatto anche su ruoli tecnicamente molto qualificati, come pure su ruoli dirigenziali. Confermando l'ipotesi degli autori, Nota e collaboratori (2020, p.74) – riferendosi al lavoro di Frey e Osborne – affermano che «l'intelligenza artificiale sta iniziando a rendere possibili sostituzioni in settori professionali un tempo considerati intoccabili – medico, finanziario, giornalistico, legale –, rischiando così di provocare un'ulteriore riduzione dei posti di lavoro». Tentare di prevedere, dunque, come la tecnologia potrà influenzare i mercati del lavoro può essere fondamentale per determinare se le persone saranno in grado di “transitare” dalle occupazioni “destinate al declino” ai lavori “del domani” (World Economic Forum, 2023).

Nel report *Future of Jobs 2023*, pubblicato dal *World Economic Forum (ibidem)*, viene presentata una proiezione (v. figura 1.1) che asserisce che nei prossimi cinque anni saranno 83 milioni i posti di lavoro – a livello globale – destinati a perdersi per gli sviluppi a cui porterà la tecnologia, mentre saranno 69 milioni quelli che si prevede verranno creati, configurando così un mutamento del mercato del lavoro pari a 152 milioni di posti di lavoro (che corrisponde al

23% dei 673 milioni dipendenti analizzati nel report). Viene rappresentata, dunque, una riduzione di occupazione pari al 2% (14 milioni di posti di lavoro). In particolare, il mutamento riguarderà il settore dei *social media* e della comunicazione digitale, il settore pubblico-governativo e i servizi finanziari, pur non lasciando inalterato settore alcuno (*ibidem*).



**Figura 1.1** – *Projected job creation and displacement 2023-2027 (World Economic Forum, 2023).*

Come se non bastasse, gli effetti della tecnologia risultano pervasivi anche nella qualità dell’esperienza lavorativa: gli sviluppi dell’intelligenza artificiale possono infatti essere utilizzati come termini di paragone con il lavoro esperito dall’essere umano, a cui viene richiesto (in modo implicito) uno sforzo – inumano, appunto – per tentare di “stare al passo” con i calcolatori informatici. Secondo Moore e Robinson (citati da Nota, Ginevra, et al., 2020, p.75), «il timore che i robot possano prendere il posto degli esseri umani» contribuisce «a diffondere l’idea che il lavoro delle persone debba avere le stesse caratteristiche di quello dei computer». Spesso, infatti – come afferma Wajcman (citato da Nota, Soresi, et al., 2020) – le aziende affidano mansioni a lavoratori in subappalto, selezionandoli anche in base al genere, l’etnia e la classe sociale e chiedendo loro di lavorare sottopagati più di otto ore al giorno, sette giorni su sette. Esempi sono le grandi aziende della tecnologia (cfr. Google).

Ancora una volta, in un mondo del lavoro così veloce e in continuo cambiamento, in cui la nuova tecnologia diventa – già al momento del lancio – una “versione da aggiornare” e alla quale è sempre più richiesto e sempre più complesso “stare al passo”, diviene utile che l’orientamento faccia propria la provocazione di Monbiot (citato da Hooley, 2017, p.98): «in futuro, se vuoi un lavoro, devi essere il più diverso possibile da una macchina: creativo, critico e socialmente abile».

Risulta necessario prendere consapevolezza dello “stato delle cose” di questo mondo del lavoro sempre più globale, multiforme, precario e tecnologico. Non è più possibile e concesso ignorare l’esistenza di questi (e altri) fenomeni. Per l’orientatore (forte della sua “vocazione educativa”) diventa un imperativo invitare coloro che accompagna alla riflessione critica e documentata, ad uno sguardo più lontano che ponga attenzione oltre il proprio “orticello”, ad atteggiamenti multiculturali e a visioni cosmopolite (Nota, Ginevra, et al., 2020). Si richiede il coraggio e lo slancio di immaginare, con sforzo di anticipazione, quale futuro è riserbato alla società e al mondo del lavoro: riferendosi ad un lavoro che meriti di dirsi “dignitoso” e sostenibile.

## CAPITOLO 2 – Strumenti per “invertire la rotta”

*La vita non è una montagna da scalare,  
un treno da non perdere, un obiettivo da centrare,  
ma è una piccola stanza da arredare con cura.  
Non è una cima da raggiungere a tutti i costi.  
È la scelta di un buon posto in cui fermarsi.*  
(Bussola, 2023, p.8)

Arredare con cura. L’obiettivo della vita – secondo l’autore contemporaneo Matteo Bussola – è la cura. La cura diviene tematica centrale del presente capitolo, ove vengono presentate alcune modalità – date da scegliere agli uomini – per potersi “prendere cura” della società, che, altrimenti, apparirebbe lasciata scorrere verso il fallimento e la decadenza. Uno sguardo e un’azione di cura inclusiva e sostenibile è ciò che la società richiede a noi: a me che scrivo, a te che leggi, a lei e a lui che stanno lì accanto.

Il primi due paragrafi del presente capitolo descrivono e analizzano i costrutti di sostenibilità e inclusione: due importanti strumenti per trasformare uno sguardo ego-centrico in altro-centrico e far fronte alle condizioni contestuali che interessano la società odierna e che sono state descritte nel primo capitolo.

Successivamente, nel paragrafo “Agenda 2030: sognando e lavorando per una società sostenibile” viene descritto l’importante documento redatto nel 2015 dalle Nazioni Unite, sottolineando quale può (e deve) essere il ruolo dell’orientamento nella costruzione di possibili futuri sostenibili.

### **2.1 La sostenibilità, il “timone” del cambiamento**

Riprendendo i concetti di globalizzazione, condizioni di lavoro e sviluppo tecnologico (v. par. 1.2, 1.3 e 1.4), si sottolinea come questi si leghino indissolubilmente ad una condizione tangibile in particolar modo in questo periodo storico: ovvero la percezione che le risorse che il pianeta Terra offre non saranno disponibili per sempre, che il loro sfruttamento indiscriminato – concesso dalle politiche e applicato dallo stile di vita dell’uomo – sta portando a modificazioni irreversibili, che «l’umanità sta vivendo in una maniera non sostenibile, consumando le limitate risorse naturali della Terra più rapidamente di quanto esse siano in grado di rigenerarsi» (Nota,

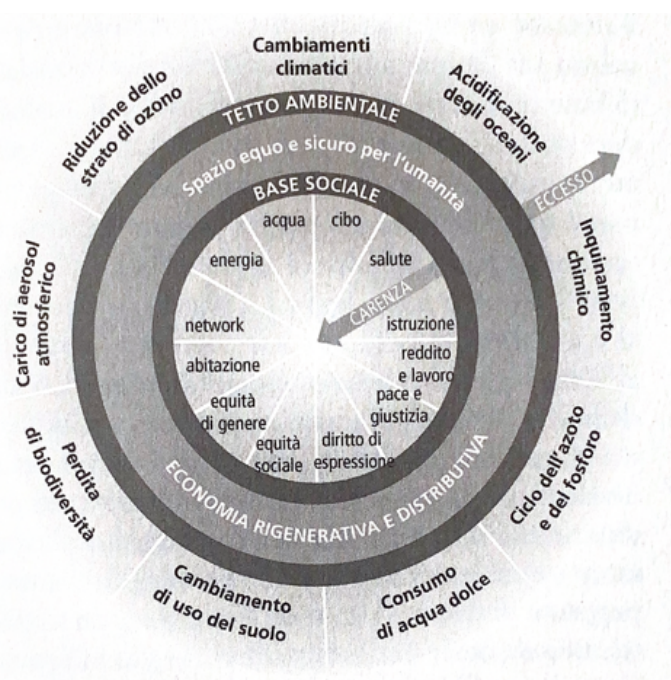
Ginevra, et al., 2020, p.71). Il ruolo della sostenibilità assume dunque un valore imprescindibile per garantire la sopravvivenza e il benessere dell'uomo sulla Terra.

L'idea di sostenibilità è stata suddivisa in tre "sotto-categorie": la sostenibilità ambientale, la sostenibilità economica e la sostenibilità sociale. La prima pone principalmente il focus sull'ecosistema terrestre e sull'ambiente, dunque su tutte le forme di inquinamento che interessano il pianeta (cfr. inquinamento atmosferico, del suolo, idrico, urbano, ecc.), sulle modalità per prevenire questo increscioso fenomeno e per promuoverne la cura (Di Maggio et al., 2020). La seconda riguarda l'uso e la trasformazione in modo "intelligente", razionale e sostenibile delle risorse, con il fine di generare un guadagno, un reddito, e con un focus particolare sul patrimonio mondiale (ovvero la diversità presente sul pianeta), ritenuto il motore dello sviluppo sociale (*ibidem*). Infine, la terza, che scommette sulla «distribuzione socialmente equa di costi e benefici derivanti dal modo in cui l'uomo gestisce l'ambiente» (*ibidem*, p.140), si fonda sul principio di equità sociale, che si contrappone alle attuali disuguaglianze nel reddito (v. par. 1.3 sulle differenze legate al genere) e nelle condizioni di vita. Risulta importante sottolineare che le tre categorie della sostenibilità non sono paragonabili metaforicamente a "camere stagnanti", bensì sono in costante interazione e interdipendenza. Non è infatti possibile aspirare alla sostenibilità economica, senza apprezzare e promuovere la sostenibilità ambientale e sociale; reciprocamente, avviene con le altre due categorie. Si tratta di interazioni a più vie. Esempificando, il *management* dell'economia ha un impatto sull'ambiente e, necessariamente, la qualità dell'ambiente – oltre ad avere implicazioni sulla qualità della vita della persona e sociale – ha una forte influenza sui risultati economici (*ibidem*).

Si procede di seguito indicando alcune relazioni tra la sostenibilità e l'economia.

Il premio Nobel è una delle più importanti onorificenze che premia ogni anno le più salienti scoperte e produzioni nel campo della fisica, della chimica, della medicina, della letteratura, della pace e dell'economia. Nel 1969, i primi a vincere il premio Nobel per l'Economia furono Ragnar Frisch e Jan Tinbergen, «per aver sviluppato e applicato modelli dinamici per l'analisi dei processi economici» (*The Official Website of the Nobel Prize*, s.d., trad. mia); nel 1985, fu l'economista italiano Franco Modigliani ad ottenere il prestigioso riconoscimento, «per la sua analisi pionieristica del risparmio e dei mercati finanziari» (*ibidem*); nel 2002, lo vinse lo psicologo israeliano Daniel Kahneman, «per aver integrato risultati della ricerca psicologica nella scienza economica, specialmente in merito al giudizio umano e alla teoria delle decisioni in condizioni di incertezza» (*ibidem*); nel 2019, il premio è stato attribuito ai coniugi Abhijit

Banerjee e Esther Duflo e a Michael Kremer, «per l’approccio sperimentale nella lotta alla povertà globale» (*ibidem*). Come sottolineato da Di Maggio e collaboratori (2020), l’attribuzione del premio Nobel per l’Economia 2019 ha indicato un “cambio di direzione” nell’assegnazione dei premi, segnando con decisione come il problema attuale dell’economia sia proprio sconfiggere la povertà e la riduzione delle disuguaglianze (cfr. obiettivo 1 e obiettivo 10 dell’Agenda 2030).



**Figura 2.1** – Rappresentazione, nell’Economia della ciambella di Raworth, dello spazio operativo, equo e sicuro per l’umanità (Giovannini, 2018, p.25).

In continuità con queste considerazioni, nella figura 2.1 è rappresentato il modello proposto da Kate Raworth (citata da Giovannini, 2018, pp.25-26), denominato “Economia della ciambella” (*Doughnut Economics*), in cui sottolinea come «il benessere umano dipenda, oltre che dal mantenimento dell’uso delle risorse in un buono stato naturale complessivo, anche dal soddisfacimento delle esigenze del genere umano per condurre una vita dignitosa e con le giuste opportunità». Si struttura dunque uno “Spazio operativo equo e sicuro” (la ciambella), delimitato da due confini: uno esterno – detto “tetto ambientale” – che segna il punto in cui il deterioramento e l’inquinamento ambientale diventano pericolosi; e uno interno – o “base sociale” –, ovvero il pavimento al di sotto del quale «la deprivazione umana diventa inaccettabile e altrettanto insostenibile» (*ibidem*). Lo spazio centrale che si configura tra questi confini può essere motivato da una gestione sostenibile delle risorse (naturali e sociali), evidenziandosi come il punto di equilibrio garante della sicurezza e della dignità dell’umanità.

Si ben inserisce nel modello sopra descritto anche il concetto di sostenibilità della vita professionale (legato al già citato “lavoro dignitoso”), che rivolge una forte ed esplicita attenzione sia agli elementi individuali che contestuali relativi alla gestione della carriera (Van der Heijden et al., 2020). In particolare, le carriere professionali sostenibili richiedono di assumere prospettive dinamiche che tengano in considerazione simultaneamente la persona, il suo contesto e gli sviluppi nel tempo, e sono inoltre legate alle azioni – proattive (cfr. la personalizzazione della carriera) e reattive (cfr. la decisione di lasciare o meno un lavoro a causa del *burnout*) – sia dei dipendenti che dei loro datori di lavoro (*ibidem*), come al giusto alternarsi tra attività lavorative, bisogni e interessi personali (Di Maggio et al., 2020).

Il tema della sostenibilità – unito a quello dell’inclusione che viene discusso di seguito – assume un valore centrale nella progettazione e nella costruzione del futuro. Per tale motivo, se si ha a cuore un futuro di qualità per tutti, l’orientamento non può negare di dover essere stimolo a riflessioni sull’impatto delle attività lavorative sull’ecologia ambientale, sugli effetti di stili di vita non sostenibili e sulle responsabilità (e quindi possibilità) individuali nell’agire un cambiamento verso un futuro sostenibile.

## **2.2 L’inclusione, tra inserimento e integrazione**

Proseguendo, per poter delineare il concetto di inclusione risulta utile fare riferimento al contesto scolastico, in cui, negli anni, si è dato peso e importanza particolari a questa tematica e in cui si è potuto osservare – in modo più pragmatico che altrove – la sua evoluzione. Infatti, per arrivare a parlare di “inclusione scolastica”, si è passati attraverso decenni di storia della scuola, ove dominavano prima l’inserimento scolastico e l’integrazione poi. Può essere quindi conveniente chiarire e definire questi termini, che nel linguaggio comune erroneamente vengono ritenuti sovrapponibili e sinonimi.

In passato, in Italia, bambini e ragazzi che presentavano problematiche consistenti venivano considerati “non educabili” (Di Maggio et al., 2015). Grazie alle osservazioni di numerose studiose e numerosi studiosi (tra questi, Maria Montessori), si iniziò a diffondere l’idea che – stimolando adeguatamente quei bambini “ineducabili” – anch’essi avrebbero potuto migliorare, incrementare la loro autonomia e imparare. Di lì a poco vennero aperte le prime scuole speciali, che dimostrarono che “l’educabilità” di tutti era qualcosa possibile da perseguire (*ibidem*). Esperienza degna di nota è quella di Don Lorenzo Milani, nella Scuola di Barbiana (nella periferia di Firenze). Egli, infatti, avviò un’esperienza educativa rivolta ai giovani della



comunità che si trovavano in condizioni (a dir poco) “svantaggiose” – per tasso di povertà e alfabetizzazione – rispetto ai coetanei che abitavano nelle zone urbane. In “Lettera a una professoressa”, don Milani scrive – assieme ai suoi ragazzi di Barbiana – una profonda critica alla scuola pubblica italiana che continua a perpetuare le disuguaglianze di classe: «Voi dite di aver bocciato i cretini e gli svogliati. Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa di questi dispetti ai poveri. È più facile che i dispettosi siate voi» (Scuola di Barbiana, 2017, p.60). Scrive Adolfo Scotto di Luzio (2023, p.102), nella sua nuova biografia su don Milani, che al prete fiorentino «non interessava trovare il modo di insegnare Dante [...]. Per lui era essenziale liberare i figli dei contadini dalla soggezione nei confronti del modello culturale dei padroni».

Con la fine degli anni Settanta e l’inizio degli anni Ottanta, si assiste alla chiusura delle scuole speciali – ritenute dei ghetti sociali – e all’accesso degli allievi con disabilità alle scuole elementari e alle medie inferiori (cfr. art. 2 e 4 della legge n. 517 del 1977) (Di Maggio et al., 2015). Alla legge 517 fece seguito l’introduzione del paradigma dell’integrazione scolastica, abbandonando quello di inserimento: «si incominciò a ritenere possibile, opportuno e doveroso, rivolgere adeguate attenzioni psicoeducative a tutte le persone con disabilità a prescindere dal loro livello di gravità e prevedere per esse, se in età scolare, la frequenza alla scuola regolare» (*ibidem*, p.37). Venne qui introdotta la figura dell’insegnante di sostegno, a supporto della didattica nelle scuole elementari e medie.

Oggi il termine di integrazione viene sostituito con quello di inclusione. Ma non si tratta solo di una sostituzione di sostantivi: vi si nasconde una profonda e diversa significazione. Di Maggio e collaboratori (2015) sostengono che per potersi dire “inclusivi” è necessario: dimostrarsi interessati alle diversità, alle eterogeneità, tipiche di tutti i sistemi sociali; evitare di avvalorare tutte le considerazioni deterministiche di causa-effetto, perché semplicistiche e riduttive della complessità che caratterizza il reale; approcciarsi in modo “globale” (in ragione della nominata complessità) ai problemi delle scelte educative; infine, considerare come necessari elevati gradi di condivisione e partecipazione. E proprio per dare valore alla “diversità”, non è pensabile chiedere a tutti le stesse responsabilità: «chi ha più potere e può esercitare più influenza, chi ha più possibilità e competenze cognitive, emotive, comportamentali, maggiori possibilità economiche e relazionali, ha anche maggiori responsabilità nei confronti del benessere e della qualità della vita dei contesti in cui vive» (*ibidem*, p.45).

Basandosi sulle precedenti argomentazioni, si può dire non abbia più senso parlare di “inclusione di qualcuno” o di “inclusione di un gruppo di persone”, poiché l’inclusione fa diretto riferimento a importanti condizioni contestuali: fa riferimento all’intero contesto, sia esso una classe, una scuola, una famiglia, una comunità o una nazione. Il contesto – definibile come «quell’insieme di circostanze che caratterizzano l’ambiente di vita e il funzionamento delle persone» (*ibidem*, p.42) – può essere o non essere inclusivo: non esiste alcuna via di mezzo.

Inoltre, al fine di dirsi inclusivi, è importante che il singolo individuo e il contesto più ampio pongano particolare attenzione al linguaggio. La parola, infatti, ha un ruolo di rilievo nel comunicare pregiudizi, luoghi comuni e stereotipi nei riguardi di persone con vulnerabilità, favorendo discriminazioni (Santilli, Di Maggio, & Ginevra, 2019). Tutt’oggi, nei principali giornali nazionali, si leggono etichette altamente stigmatizzanti come “disabile” o “handicappato”. Questi e altri termini hanno pesanti effetti negativi sulle persone a cui sono riferiti. Secondo la *Labelling Theory* di Becker (citata da Santilli et al., 2019), il processo di etichettamento – attraverso il quale si verifica l’attribuzione di un’etichetta ad un individuo o gruppo di individui – conduce a tre grandi conseguenze: la deindividualizzazione, ovvero la persona viene percepita e si percepisce come sempre più simile alle “norme” del gruppo a cui viene etichettata; la stigmatizzazione, con un’accentuazione delle caratteristiche negative piuttosto che degli aspetti positivi; e la distanza tra gli individui, frutto dell’effetto contrasto, ovvero della sovrastima delle differenze intercategoriale e delle somiglianze intracategoriale (cfr. Tajfel e Wilkes, 1963).

Pertanto, risulta conveniente considerare quanto l’approccio *People-first language* suggerisce, ovvero di descrivere gli altri preferendo il verbo avere (ad esempio dicendo “Giulio ha l’autismo”) al verbo essere (“Giulio è autistico”), di sottolineare le qualità piuttosto che i deficit e «di descrivere gli errori più che fornire rappresentazioni negative stabili e globali» (*ibidem*, p.127). Alcuni esempi di linguaggio inclusivo sono “persona con disabilità”, “persona con una storia di migrazione”, “persona con storia di tossicodipendenza”, “studentessa/studente con difficoltà linguistiche”, “lavoratrice/lavoratore con invalidità”, ecc.

L’inclusione si delinea quindi come un invito, aperto a tutti, ad abbracciare uno sguardo verso l’altro, uno sguardo altro-centrico, che permetta di riconoscere – ove presenti – pregiudizi, discriminazioni e barriere e di dirsi pronti ad agire a vantaggio del benessere complessivo e di una vita di qualità per tutti (Di Maggio et al., 2020).

### 2.3 Agenda 2030: sognando e lavorando per una società sostenibile

«Questo programma è un piano d'azione per la gente, il pianeta e la prosperità» (ONU, 2015, p.1). Così, con queste parole, si apre il documento “Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile”, con cui il 25 settembre del 2015 l’Assemblea Generale dell’Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) presenta ai cittadini di tutto il globo il suo programma per aspirare ad un “mondo diverso” e più sostenibile, dove povertà, fame e malattia diventano brutti ricordi di un passato che non c’è più. Per rendere più pragmatico ciò che i più cinici definiscono “un’utopia”, nell’Agenda 2030, vengono stabiliti 17 “Obiettivi globali per lo Sviluppo Sostenibile” (SDGs, *Sustainable Development Goals*) che trattano di tutte le dimensioni della vita umana e del Pianeta e sono illustrati con icone (v. figura 2.2) ormai famose in tutto il globo (Giovannini, 2018).



**Figura 2.2** – Rappresentazione iconografica dei 17 SDGs dell’Agenda 2030 (ONU, 2015).

Ciascuno dei 17 SDGs, inoltre, è stato connesso a dei *Target*, dei traguardi – 169 in totale – che servono «come guida operativa al disegno delle politiche nazionali e alle iniziative delle organizzazioni internazionali» (Giovannini, 2018, p.39). Tra i *Target*, si trovano la riduzione del numero dei giovani “non attivi” (cfr. i cosiddetti Neet, *Not in education, emoloyment or training*), il dimezzamento del numero di morti per la strada e la protezione degli ecosistemi di acqua dolce (*ibidem*).

Secondo Giovannini (*ibidem*, p.41), sono tre i “punti di svolta”, le innovazioni, forniti dall’Agenda 2030: «la sua universalità, la necessità della partecipazione di tutti al cambiamento, la sua visione integrata dei problemi e delle azioni da realizzare per conseguire lo sviluppo

sostenibile». Universalità, partecipazione e visione integrata sono i principi che concorrono al cambiamento, evitando definizioni che la riducono ad un'Agenda "di buone intenzioni". Tentando di analizzare il principio di universalità, appare utile sottolineare come – oltre a riguardare il coinvolgimento di tutti i Paesi del mondo (siano essi sviluppati, emergenti o in via di sviluppo) – l'Agenda esorta l'impegno attivo di tutta la società in tutte le sue componenti: governi, amministrazioni locali, università, organizzazioni, associazioni e singoli cittadini, che possono dare il loro contributo come genitori, elettori, professionisti, amici e in tutti i ruoli e responsabilità che ricoprono.

Allora una nuova modalità di orientamento potrebbe prevedere di chiedere, a chi vi si rivolge, «quale percorso formativo intraprendere e quale contributo anche lavorativo indirizzare al raggiungimento, entro il 2030, di almeno alcuni dei 17 obiettivi che la stessa Organizzazione delle Nazioni Unite ha proposto al mondo intero» (Santilli, Di Maggio, Ginevra, et al., 2019). Il progetto Con.Fu.S.I. (Conoscere il presente per immaginare un Futuro Sostenibile e Inclusivo), ideato dal Laboratorio La.R.I.O.S. (Laboratorio di Ricerca e Intervento per l'Orientamento alle Scelte) e la cui analisi è il fine del capitolo quarto del presente contributo, ha abbracciato questa modalità orientativa, interrogando e stimolando in questa direzione i suoi partecipanti.

## CAPITOLO 3 – L’orientamento: uno strumento per giovani aspirazioni

*La speranza, insomma, è una sfida continua alle banalità e alle apparenti certezze della vita, e alla sua essenza appartiene l’impronta inesprimibile della fragilità. Se la speranza non fosse fragile, la sua connotazione umana e fenomenologica si dissolverebbe immediatamente.*  
(Borgna, 2017, p.69)

Speranza e fragilità, nelle parole dello psichiatra e saggista italiano Eugenio Borgna, si manifestano naturalmente legate. Nelle pagine di questo capitolo si tenta di evidenziare come queste dimensioni si mostrino come particolarmente salienti nell’approssimarsi di una scelta e in peculiari momenti del ciclo di vita, come l’adolescenza.

Nel primo paragrafo viene presentato un *excursus* storico-teorico della “scienza dell’orientamento”: dai suoi esordi agli inizi del secolo scorso con Frank Parsons, fino al processo di *decision making* e all’attuale approccio del *Life Design*.

Il secondo paragrafo è dedicato ad un approfondimento del ruolo della preoccupazione e dell’emozione dell’indignazione nell’anticipare e nel progettare possibili scenari futuri.

Successivamente, in seguito ad una breve descrizione delle peculiarità dello straordinario periodo dell’adolescenza, vengono presentati alcuni recenti studi che hanno indagato lo sviluppo del pensiero critico nell’adolescente.

### **3.1 Le teorie dell’orientamento: un *excursus* da Parsons a oggi**

Viene presentata, di seguito, una sintesi delle principali prospettive teoriche e dei modelli più salienti che hanno segnato la storia della “scienza dell’orientamento” fin dai suoi albori, agli inizi del Novecento.

#### **3.1.1 Dall’origine ai “tempi d’oro” per l’orientamento**

I primi anni del secolo scorso si caratterizzarono – soprattutto negli Stati Uniti – per una grande prosperità e per lo sviluppo economico (si pensi all’industria automobilistica, metallurgica e l’edilizia). In quegli anni, continuò il grande processo migratorio verso gli *States* che suscitò la necessità di trovare un lavoro e modalità di inserimento per gli immigrati, tipicamente sia economicamente che culturalmente poveri (Soresi et al., 2020). Ecco che, in questo contesto, a Boston, Frank Parsons – ingegnere americano – aprì il primo “centro per l’impiego” – con il

nome di *Vocational Bureau* – per abbinare le persone che si rivolgevano al suo ufficio con le occupazioni disponibili (Guichard, 2015; Soresi et al., 2020). Nel 1909, Parsons riassunse tutte le indicazioni e le linee guida per i suoi operatori in un manuale, con la precisazione di tutte le procedure e gli strumenti da utilizzare. Tra questi, l'ingegnere consiglia, al momento dell'intervista iniziale del candidato, di stimolare un'autodescrizione e – solo in seguito e se necessario – ricorrere a test standardizzati e questionari per approfondire tempi di reazione, capacità percettive e altre attitudini rilevanti per la professione per cui il candidato si propone (Soresi et al., 2020). Viene così ideato un modello lineare di abbinamento (*matching*) tra le caratteristiche e capacità psicoattitudinali dell'individuo e le richieste dell'impiego.

Nel 1917, con l'ingresso degli Stati Uniti in guerra, l'*American Expeditionary Forces* (AEF) dovette selezionare e arruolare 1 milione e 750 mila soldati: fu affidato l'incarico della selezione all'*American Psychological Association* (APA), che iniziò a costituire un test psicoattitudinale da somministrare. Arthur Sinton Otis propose i due test che furono poi scelti per le selezioni: *Army Alpha* – per gli aspiranti reclute di lingua inglese – e *Army Beta* – per i candidati analfabeti o stranieri (*ibidem*). Dopo la guerra, i test ottennero grande interesse e furono impiegati anche per scopi non militari: nella formazione, nell'educazione, nel mondo del lavoro. *Army Alpha* e *Army Beta* restarono “in auge” fino all'inizio della Seconda guerra mondiale, quando vennero sostituiti da veri e propri test attitudinali: strumenti più avanzati con forti vantaggi diagnostici e predittivi (cfr. Thurnstone World Fluency Test, 1938).

Negli anni Sessanta, Settanta e Ottanta (riconosciuti come i “tempi d'oro dell'orientamento”), oltre al contributo di Parsons – ritenuto il padre dell'orientamento –, si diffusero enormemente i lavori di John L. Holland e Donald Super.

Secondo il primo, gli individui mostrano caratteristiche relativamente stabili nel tempo, «susceptibili di modificazione solamente quando l'adattamento al luogo di lavoro non risulta più ottimale o soddisfacente» (Soresi et al., 2020, pp.16-17). Secondo il modello di Holland (denominato RIASEC), ogni individuo è rappresentato da una tipologia attitudinale tra le seguenti: realistico (se possiede competenze di tipo tecnico-pratico), investigativo (se è portato alla riflessione), artistico (se si percepisce complesso, emotivo, originale e idealista), sociale (se si sente a suo agio nelle attività che richiedono il contatto con altre persone), intraprendente (se è ritenuto ambizioso, sicuro di sé e loquace) e convenzionale (se preferisce le attività sistematiche). Pertanto, secondo Holland, lo scopo dell'orientamento risiede nell'individuare la

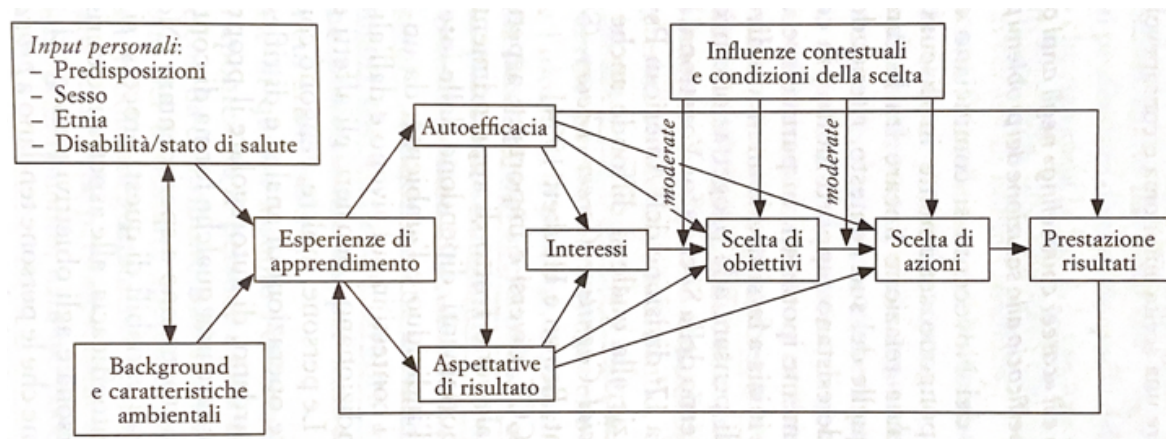
relazione adattiva tra l'individuo e il suo ambiente di vita e di lavoro, che gli permetta di esercitare le abilità e le capacità possedute (*ibidem*).

Invece, Donald Super – rifiutando tutte le teorie che considerano il ruolo ricoperto dagli interessi personali come significativo solo in alcuni periodi dell'esistenza (cfr. termine del ciclo di studi) – abbraccia una visione di tipo evolutivo e in termini dinamici, introducendo tre importanti cambiamenti al modello di *matching* individuo-lavoro. Egli evidenzia che le opinioni dell'individuo sono tanto importanti quanto le descrizioni “oggettive” dei tratti di personalità ottenute con i test attitudinali; inoltre, sottolinea che è necessario parlare in termini di “carriera” e non più di occupazione, professione o posto di lavoro, e che è cruciale – per ben comprendere la relazione tra l'individuo e il lavoro – considerare “come stanno” l'individuo e le sue relazioni soggettive negli altri contesti di vita, estranei alla professione (Guichard, 2015, p.14). Super fa rientrare questi tre aspetti entro il concetto di “sviluppo della carriera nello spazio di vita”, in cui definisce la carriera come «la combinazione e la sequenza di ruoli svolti da una persona nel corso della vita. Questi ruoli includono quelli di figlio, allievo o studente, cittadino, lavoratore, coniuge, casalinga, genitore e pensionato, posizioni con le relative aspettative che sono occupate in qualche momento dalla maggior parte delle persone, e altri ruoli meno comuni come quelli di criminale, riformatore e amante» (Super, 1980, p.282, trad. mia).

### **3.1.2 Gli anni Ottanta e Novanta: l'approccio sociocognitivo**

Grazie alla *Society for Vocational Psychology*, in Europa si diffuse – negli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso – un nuovo modo di fare orientamento: la *Social Cognitive Career Theory* (SCCT). Secondo questa teoria, molti aspetti dello sviluppo professionale vengono appresi e dipendono dalle relazioni tra individuo e ambiente, che si influenzano vicendevolmente: l'individuo ha un impatto sull'ambiente in cui vive e lavora, mentre l'ambiente condiziona i pensieri, gli affetti e i comportamenti del singolo (Soresi et al., 2020). Alla base della teoria (v. figura 3.1), vi è il convincimento che il senso di autoefficacia (cioè la percezione di sentirsi competenti) e le aspettative di risultato (ovvero la previsione delle conseguenze associate ad un'azione) siano i fattori determinanti l'interesse che le persone provano nei confronti dell'attività (in particolare, per l'attività lavorativa). Dunque, l'individuo si interesserà e tenderà a svolgere attività in cui si percepisce competente (cfr. autoefficacia) e

da cui si attende un risultato positivo (cfr. aspettative); mentre eviterà attività in cui sperimenta un basso senso di autoefficacia e dalle quali attende risultati incerti o negativi.



**Figura 3.1** – Il modello sociocognitivo applicato alla scelta e alla progettazione professionale (Soresi et al., 2020, p.28).

Se il senso di autoefficacia – cioè le informazioni che l’individuo possiede a proposito delle proprie capacità – regola il comportamento, allora risulta fondamentale che venga tenuto in stretta considerazione anche nell’orientamento e nella progettazione professionale (*ibidem*), in particolare per la pianificazione dei propri obiettivi.

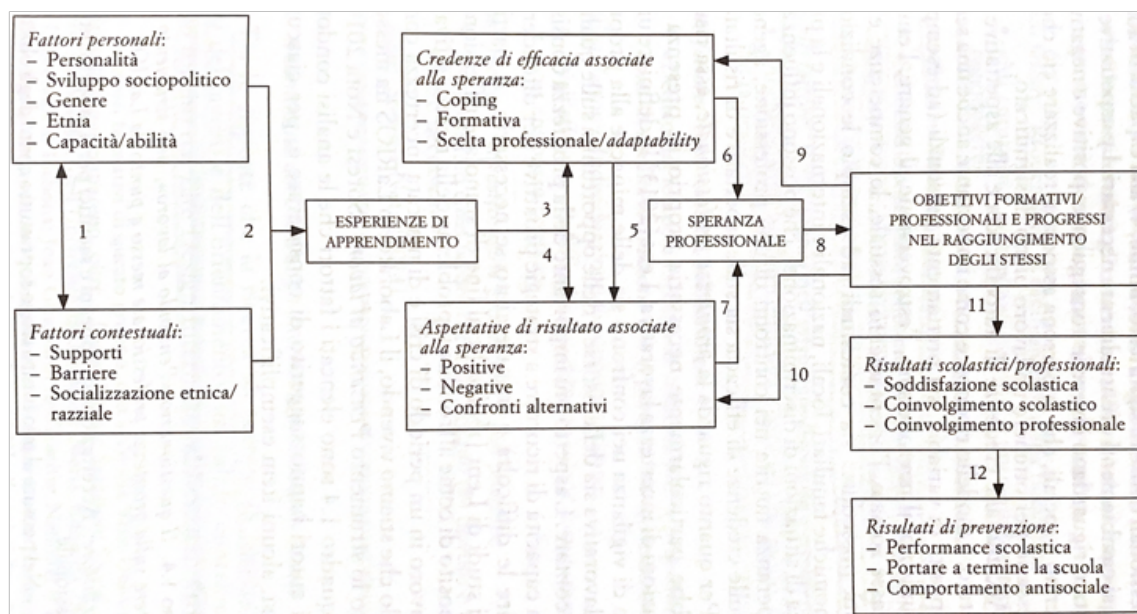
### 3.1.3 Il XXI secolo: tra decision making, Life Design e Psicologia positiva

L’orientamento del primo decennio del XXI secolo è stato contraddistinto dal concetto di “presa di decisione” (*decision making*). L’importanza di questo processo è stata accreditata da tutte le posizioni teoriche. Il *Melbourne Decision Making Questionnaire* (MDMQ) – strutturato nel 2002 nel corso della collaborazione tra Leon Mann, Isaac Friedman, Laura Nota e Salvatore Soresi – ha permesso di distinguere quattro stili decisionali (cfr. stile vigilante, ipervigilante, di evitamento e di procrastinazione), considerati al pari dei tratti di personalità – quindi ritenuti stabili nel tempo e in grado di predire le modalità di ricerca delle informazioni e le regole decisionali che verranno utilizzate. Ciascuno stile è notevolmente influenzato anche da altri fattori, come le tempistiche concesse per effettuare la scelta e l’ottimismo o il pessimismo legati alle aspettative di risultato (Soresi et al., 2020).

Con le ripercussioni della crisi del 2008 legate all’enorme recessione economica globale, la competizione economica si è fatta più agguerrita sia tra le nazioni, come pure a livello locale, accentuando le distanze tra i popoli, le tensioni e i conflitti (*ibidem*). In un tentativo di aiutare



le persone a fronteggiare gli ostacoli professionali legati alla crisi, studiosi come Lent e Brown – che avevano concettualizzato il modello della SCCT (v. figura 3.1) – modificarono il loro modello sociocognitivo, integrandovi i concetti di speranza e di prontezza professionali e dando vita al modello della speranza professionale (v. figura 3.2).



**Figura 3.2** – Il modello della speranza professionale (Soresi et al., 2020, p.43).

La speranza professionale viene definita da Brown e collaboratori (citati da Soresi et al., 2020, p.42) come «lo stato motivazionale positivo associato a un’immagine positiva di un futuro in cui si ritiene possibile ottenere un lavoro che abbia un significato». Il modello, dunque, implica che la speranza, l’immagine positiva, sia associata al senso di autoefficacia (cfr. credenze di efficacia) e alle aspettative di risultato (*ibidem*). Unitamente a queste due variabili, il modello prevede che altri fattori (personali e contestuali) influenzino la speranza: per esempio, la tendenza all’ottimismo o all’estroversione, il genere, l’etnia, le condizioni economiche familiari o locali, la presenza di situazioni di discriminazione, ecc.

Un tentativo di risposta alla crisi del lavoro è stato fornito anche dal *Life Design International Research Group*. La base epistemologica e teorica dell’approccio che va delineandosi è il costruttivismo sociale, secondo cui la conoscenza viene prodotta e costruita dalle interazioni nel contesto sociale (Sultana, 2017). Il gruppo formato da Savickas si propone «di studiare lo sviluppo e la progettazione professionale rispettando le connessioni esistenti tra le persone e i loro contesti di vita, riservando al contempo attenzioni particolari a tutte le dinamiche tra loro esistenti» (Soresi et al., 2020, p.46). Inoltre, il nuovo approccio del *Life Design* enfatizza l’interconnessione tra i ruoli che le persone ricoprono nei loro vari contesti di vita e nel corso

della storia della loro esistenza: il lavoro e la carriera non possono più essere considerati separatamente, infatti le interazioni tra questi due “spazi”, tra i due domini, sono costanti e complesse (Nota & Rossier, 2015). Viene, dunque, richiesto all’orientamento di abbandonare il concetto di “sviluppo professionale”, in favore della co-costruzione di “traiettorie di vita”, con cui le persone possano sognare e progettare un futuro e svolgere esperienze importanti, tra le quali quella lavorativa.

Nel campo della psicologia positiva e sulla base delle considerazioni del *Life Design International Research Group*, è nato il lavoro dell’*International Hope Research Team (IHRT)*, le cui ricerche hanno individuato nella speranza e nell’ottimismo, nella prospettiva temporale (o orientamento al futuro) e nella resilienza importanti fattori per affrontare un futuro sempre più minaccioso e incerto (Soresi et al., 2020).

Le ricerche del gruppo sembra infatti confermino un’associazione tra la speranza e il raggiungimento di obiettivi futuri e tra l’ottimismo e le aspettative di risultati favorevoli e positivi. Inoltre, i due costrutti motivano la persona a impegnarsi e a non rassegnarsi, ad essere più soddisfatta della propria vita e ad avere maggiori livelli di *adaptability* (*ibidem*).

La prospettiva temporale a cui il gruppo fa riferimento è intesa come la capacità della persona di pianificare, di guardare oltre lo “*hic et nunc*”, di prendere decisioni per vivere il presente in funzione delle aspettative del futuro. Secondo Boyd e Zimbardo (citati da Soresi et al., 2020), questa abilità si associa ad una maggiore persistenza e ad una più elevata capacità di scelta degli obiettivi (con una preferenza per quelli a lungo termine). Mentre Soresi e Nota, in uno studio del 2014 (riportato da Soresi et al., 2020), hanno evidenziato che l’orientamento al futuro funge da mediatore nella relazione tra adattabilità e interessi professionali: dunque, gli adolescenti maggiormente orientati al futuro sono più inclini a definire obiettivi professionali e ad agire per perseguirli.

Infine, l’IHRT individua nella resilienza un ulteriore importante fattore funzionale ad affrontare le minacce future: con questo termine si fa, generalmente, riferimento alla «capacità di affrontare e superare in modo flessibile condizioni sfavorevoli (rischi e difficoltà) e di adattarsi in modo funzionale ed efficace anche a contesti negativi» (Soresi et al., 2020, p.52). Le minacce e le difficoltà – potrebbe risultare banale ribadirlo – sono inevitabili. La resilienza è la capacità di fare della vulnerabilità (caratteristica, in potenza, dell’essere umano) un’opportunità per imparare, affrontare o per essere trasformati. Le ricerche dell’IHRT hanno riscontrato una relazione tra la resilienza e l’adattabilità professionale; inoltre, viene associata a minori livelli

di *burnout*, più efficaci strategie di *coping* e a maggiori livelli di autoefficacia e soddisfazione (*ibidem*).

Ecco che, disponendo di un'idea più chiara di quale sia stato il percorso per giungere ai modelli di orientamento che “orientano” la ricerca scientifica e la pratica odierna, si può affermare che tanta strada sia stata fatta e che – ponendo in essere alcuni accorgimenti e attenzioni – l'orientamento può davvero essere importante strumento per immaginare e anticipare futuri inclusivi e sostenibili.

Il nuovo paradigma del *Life Design* – sopra già introdotto – viene di seguito analizzato e approfondito.

### **3.1.4 *Life Design: un nuovo modo di fare orientamento***

Il primo dicembre 2009 viene pubblicato – sul *Journal of Vocational Behavior* – l'articolo intitolato “*Life Design: A paradigm for career construction in 21st century*” (Savickas et al., 2009), un *paper* che ha segnato il primo risultato del lavoro di collaborazione e condivisione (durato tre anni) del *Life Design International Research Group*, con la presentazione alla comunità scientifica di un nuovo paradigma, una nuova modalità, di pensare e fare orientamento. Questo documento ha «delineato la storia, l'epistemologia fondamentale, i principi e le pratiche del *Life Design* come nuovo paradigma per la teoria e l'intervento sulla carriera» (Hartung, 2019, p.9, trad. mia).

Il cambiamento di prospettiva che il *Life Design* porta con sé pone il Sé «non tanto come un oggetto o un soggetto, ma piuttosto come un progetto di creazione di significato» (*ibidem*), distinguendosi così dagli altri due importanti riferimenti teorici contemporanei: il *Vocational guidance* e il *Career development*. Il primo serve l'individuo aiutandolo a definire quale occupazione si “abbini” meglio alle sue caratteristiche, alle sue attitudini e ai suoi interessi; mentre il secondo lo aiuta nella gestione dei compiti relativi alla costruzione di una carriera e alla progettazione della vita, quindi il processo decisionale e la risoluzione di problemi (Maree, 2017). Le storie, i racconti, le narrazioni che l'individuo fa della propria vita rappresentano invece il focus del *Life Design*. Infatti, il processo interpersonale che va ad instaurarsi tra individuo e *counselor* aiuta il primo «a rispondere alla domanda “Che significato do al lavoro nella mia vita?”» (Hartung, 2019, p.10, trad. mia), attraverso uno stimolo alla riflessione e alla narrazione coerente della propria storia personale per promuovere il riconoscimento e la costruzione di significato (Savickas et al., 2009). Si cerca dunque di co-costruire e dare, in

questo nuovo paradigma, scopo e significato al lavoro all'interno del proprio progetto di vita: viene aggiunta «ricchezza e complessità al processo di pianificazione della carriera, offrendo l'opportunità di un'autoriflessione critica» (Hartung, 2019, p.12, trad. mia).

Il *Life Design* si situa nel quadro teorico del costruttivismo sociale. Si tratta di un'epistemologia che offre approcci qualitativi, pone enfasi sulle influenze che cultura e società hanno sull'individuo e permette dunque al *Life Design* di disporre di una buona struttura concettuale per accompagnare le azioni dei ricercatori e le pratiche di orientamento professionale (Masdonati & Fournier, 2015). Il costruttivismo sociale, infatti, sposta l'attenzione da un paradigma di corrispondenza individuo-ambiente a un paradigma in cui il significato che un individuo attribuisce alla realtà è co-costruito in un contesto sociale, storico e culturale attraverso il discorso con cui forma le sue relazioni (Savickas et al., 2009; Young & Collin, 2004).

Nella prospettiva che va delineandosi, assumono particolare importanza due costrutti definiti come obiettivi degli interventi di counseling: l'*adaptability* e la *narratability*.

L'adattabilità si riferisce alla capacità di rispondere in modo adattivo e flessibile ai compiti di sviluppo, alle transizioni o ai traumi professionali (Savickas et al., 2009). Consapevoli di vivere un contesto in continuo mutamento, il *Life Design* ha proprio, tra i suoi obiettivi, quello di sviluppare questa abilità nell'anticipare e adattarsi ai cambiamenti. Secondo Herr (citato da Rossier et al., 2017) il concetto di *career adaptability* è dato dalla combinazione tra *career resilience* (v. par. 3.1.3 sulla resilienza), riflessività e identità professionale. La resilienza, «considerata come una risposta alla tensione psicologica associata a condizioni indesiderate» (Rossier et al., p.71, trad. mia), viene correlata positivamente con importanti dimensioni psicologiche salienti per la progettazione futura, come l'orientamento al futuro, la speranza e l'ottimismo (*ibidem*). Adattabilità e resilienza quindi assumono ruoli centrali nella progettazione di carriere professionali, tanto da essere associate a migliori condizioni di vita (*ibidem*): numerosi studi sembrano dimostrare delle associazioni tra l'adattabilità e la soddisfazione, sia accademica che lavorativa.

Tutti gli interventi del *Life Design*, inoltre, sfruttano le dinamiche dialogiche cliente-*counselor* per generare una storia che ripercorra la carriera e la vita del cliente con coerenza e continuità (Savickas et al., 2009) e che gli permetta di meglio comprendere il suo percorso di vita, i suoi ruoli e le sue risorse professionali. Si va dunque a sviluppare e ad incrementare, durante gli interventi, la *narratability*, ovvero quella capacità di produrre una narrazione coerente della

propria esistenza, per generare un discorso che evidenzi la propria identità e che consenta l'eventuale cambiamento.

Ecco che l'*adaptability* e la *narratability* – uniti ad altri costrutti come quelli di *activity* e di *intentionality* (Savickas et al., 2009) – devono essere posti come i principali risultati da ricercare nella consulenza professionale (Hartung, 2019).

### **3.2 Dalle preoccupazioni alle aspirazioni: il ruolo dell'indignazione**

Ripercorrendo le condizioni contestuali descritte nel primo capitolo, il singolo individuo potrebbe apparire e percepirsi inerme e succube del contesto in cui si trova a vivere. Il *Life Design*, proprio nella generazione di nuove narrazioni coerenti, può stimolare e promuovere l'adesione a principi di umanità, di sostenibilità e di inclusione, facendo leva e potendo contare sugli importanti effetti di emozioni come la preoccupazione e l'indignazione (Di Maggio et al., 2020).

La preoccupazione è un'emozione che si manifesta spesso con pensieri ricorrenti e negativi riguardo il futuro (McCaul et al., 2020). Si tratta dunque dell'esperienza emotiva che nasce dall'anticipazione di un futuro (che si prevede sarà) avverso e negativo. Spesso livelli estremi di preoccupazione vengono associati ad un umore depresso, ad una cattiva salute fisica e persino a malattie mentali (Sweeny & Dooley, 2017). Sembra però che questa emozione abbia anche notevoli correlati positivi. Tra questi, Sweeny e Dooley (2017) parlano della motivazione all'azione: infatti secondo gli autori, la preoccupazione si potrebbe interpretare – ed è l'obiettivo di queste righe – come una risposta adattiva, poiché motiva ad agire per prevenire un risultato indesiderato e – inoltre – la ricorsività dei pensieri che precedono e seguono lo stato di preoccupazione permettono la fissazione della “situazione problematica” in primo piano perché vengano avviate le azioni “riparative” e preventive appropriate. Secondo Baumeister e collaboratori (citati da Sweeny & Dooley, 2017), la preoccupazione può essere essenziale per una buona pianificazione del futuro, attraverso un processo di *pragmatic prospection*, ovvero pensare al futuro in modo pratico, pragmatico, con riflessioni concrete che “pesino” sia i possibili eventi “facilitatori” sia – e soprattutto – quelli avversivi. La pianificazione, infatti, «richiede di immaginare non solo il risultato desiderato, ma anche gli ostacoli che devono essere superati per raggiungere tale risultato» (Sweeny & Dooley, 2017, p.4, trad. mia): questo processo – che richiede di focalizzarsi sulle difficoltà e sulle sfide – è facilitato in un individuo con maggiori sentimenti di preoccupazione.

Si può dunque asserire che i sentimenti di preoccupazione permettono di evidenziare nell'individuo l'importanza di agire per prevenire un risultato indesiderato. Quindi, riflettere su elementi che caratterizzano il panorama odierno del mondo del lavoro e, più in generale, della società, cercando di muovere e suscitare emozioni anche avverse e negative, può essere buono strumento dell'orientatore per motivare e creare narrazioni di cambiamento e di azione. Così, stimolando una "preoccupata riflessione", ci è permesso sognare e aspirare ad azioni motivate verso futuri dignitosi.

Stéphane Hessel – combattente nella Resistenza francese durante la Seconda guerra mondiale – scrive così nel suo libro intitolato "Indignatevi!": «Il mio augurio a tutti voi, a ciascuno di voi, è che abbiate un motivo per indignarvi. È fondamentale. Quando qualcosa ci indigna come a me ha indignato il nazismo, allora diventiamo militanti, forti e impegnati. Abbracciamo un'evoluzione storica e il grande corso della storia continua grazie a ciascuno di noi» (Hessel, 2011, p.10). Hessel pone l'indignazione a motore di qualsiasi tipo di azione di cambiamento.

Di concerto con quanto enunciato da Hessel, il pedagogista Paulo Freire, nel celebre saggio "Pedagogia degli oppressi", parla del sentimento di indignazione come lo stato di inquietudine e irrequietezza generato dalla percezione di disumanizzazione che coinvolge le persone e i popoli (Freire, 1968). Secondo il pedagogista brasiliano, solo constatando la disumanizzazione come realtà, gli uomini possono interrogarsi sulle possibili modalità per ritrovare la loro umanità. Le due – disumanizzazione e umanizzazione – sono le possibilità date, presentate agli uomini, perché possano operare una scelta. L'una si ritrova ad essere la negazione dell'altra: giustizia e ingiustizia, libertà e sfruttamento (*ibidem*). Allora «la lotta per l'umanizzazione [...] è possibile solo perché la disumanizzazione, anche se è un fatto concreto nella storia, non è però un destino ineluttabile, ma il risultato di un "ordine" ingiusto, che genera la violenza degli oppressori, la quale a sua volta genera un "essere di meno"» (*ibidem*, p.48): la violenza degli oppressori sugli oppressi, disumanizza gli uni e gli altri. Infatti, Freire continua asserendo che «Nessuno può "essere" con autenticità, mentre impedisce che gli altri *siano*. [Il tentativo di] "essere di più" ricercato nell'individualismo [degli oppressori] conduce a un "avere di più" egoista, che è una forma di "essere di meno". Di disumanizzazione» (*ibidem*, p.95). La lotta degli oppressi alla ricerca dell'umanità – dunque – è l'unica via possibile, ed è resa possibile solo dalla constatazione, dall'accorgimento, dalla percezione di una realtà ingiusta. In altre parole, solo grazie all'indignazione degli oppressi per la loro constatata situazione di svantaggio, è possibile intraprendere una lotta verso il cambiamento.

Accogliendo l'invito e le esortazioni di Hessel (2011) e di Freire (1968), indignarsi e stimolare l'indignazione e la preoccupazione appaiono davvero mezzo utile per generare e provocare (seppur piccoli) cambiamenti e azioni di generazione di una realtà nuova. Non resta che indignarci.

### **3.3 L'adolescenza: un tempo sensibile di scelta**

Chi sono io? È una domanda che ogni essere umano si pone, una questione esistenziale che interroga tutti. Forse, però, ci sono periodi dell'arco di vita in cui questo interrogativo è più saliente, in cui l'umano è più sensibile e più preoccupato nel trovare una possibile risposta che garantisca una qualche certezza. Ecco che l'adolescenza si configura, con notevole forza, come il periodo della vita in cui questa domanda non dà tregua.

Per ben rappresentare il ritratto dell'adolescente di oggi, può essere utile fare cenno – in modo forse semplicistico – alla fragilità, alla noia e alla creatività: tre costrutti legati a quello che è il periodo della vita più straordinario. Non è casuale l'aggettivo “straordinario”: infatti, alcuni autori definiscono l'adolescenza come il periodo “fuori” dall'ordinario della vita, in cui le emozioni e le esperienze, i ricordi e i dolori, le amicizie e gli amori, i pensieri e i sogni vengono esperiti con un'intensità davvero non ordinaria (Albiero, 2021).

La fragilità adolescenziale rispecchia l'invito-imperativo che si è soliti leggere negli imballaggi di oggetti preziosi e delicati: “Fragile, maneggiare con cura”. Così come risulta necessario adottare precauzioni per non rovinare o manomettere i fragili manufatti in vetro, così anche è necessario che gli adulti significativi (come gli insegnanti, i genitori, ecc.) trattino convenientemente l'adolescente fragile, poiché si corre il rischio che “si rompa”, che si assenti, si estranei, che – per esempio – non vada più a scuola, o che, costretto da terzi, ci vada solo con il corpo, mentre la mente “naviga” per altri mari (Charmet, 2010). Si evidenzia quindi come fondamentale che il tessuto relazionale attorno all'adolescente sia adatto (e adattato) a lui, sia pronto ad accogliere la sua fragilità: d'altro canto, se l'adolescente è davvero motivato e accolto, «si impegna in modo particolare a far andare bene il progetto in cui è coinvolto, ci tiene moltissimo e si identifica facilmente con le finalità da perseguire, mettendosi a disposizione, facendo coincidere il sentimento di valore della propria persona col raggiungimento dell'obiettivo concordato» (*ibidem*, p.105).

Inoltre, secondo lo psichiatra e psicoterapeuta Gustavo Pietropolli Charmet (2010), vi è un generale accordo tra gli adulti nel considerare con preoccupazione la noia esperita dagli

adolescenti di oggi, poiché viene associata a comportamenti a rischio e disadattivi. Lo psichiatra sostiene però che la preoccupazione adulta riguardo alla noia dell'adolescente – in realtà – sottende un buon grado di invidia per la percepita condizione di privilegio che – secondo gli adulti – coinvolge e riguarda l'adolescente di oggi: circondato di beni, con bisogni soddisfatti dai genitori prima ancora di essere espressi, se non prima ancora di essere desiderati (*ibidem*). Ed ecco che, mettendo a confronto l'adolescente di oggi con quello dei “bei tempi passati”, il primo appare – agli occhi del secondo – incapace di occupare il tempo in modo positivo (pur trovandosi, a suo dire, in una situazione di “privilegio”) e la sua incapacità di far fronte alla noia viene legata all'incapacità di svolgere il suo ruolo stesso di adolescente (*ibidem*). Invece, secondo l'autore, l'adolescente «non si annoia, ma contempla sgomento la pochezza del mondo che gli hanno preparato ed è costretto a chiedersi come possa renderlo più interessante. Non è affatto ottimista sull'esito dell'operazione e quasi sempre decide di non interessarsi ad azioni trasformatrici, limitandosi a cercare di soffrirne il meno possibile» (*ibidem*, p.111).

Infine, il terzo elemento descrittivo dell'adolescenza può evidenziarsi nella creatività, sintetizzabile come il processo che porta alla generazione di nuove idee di valore (de Mézerville, 2019), come la capacità di «originalità adattiva» (Simonton, 2011, p.261, trad. mia), ovvero quell'abilità di trovare soluzioni originali per far fronte e adattarsi a situazioni avverse (cfr. strategie di *coping*). Essa necessita di ambienti e di adulti impegnati a promuovere uno sviluppo giovanile positivo (cfr. *Positive Youth Development*) e a incoraggiare gli adolescenti a impegnarsi e a creare il nuovo (de Mézerville, 2019), a immaginare e a creare «il sé futuro, la vocazione e la destinazione, l'intima essenza, il destino scritto nell'anima, il proprio vero desiderio» (Charmet, 2010, p.55).

Il costrutto di creatività risulta tanto importante in adolescenza poiché è strettamente legato alla costruzione del sé. In questo periodo della biografia personale, infatti, nell'individuo si può constatare un'importante evoluzione del proprio concetto di sé. La capacità riflessiva si consolida grazie alle notevoli modificazioni che avvengono a livello cerebrale. Difatti, nel cervello adolescente si verificano due importanti fenomeni: l'aumento lineare della sostanza bianca (che determina una migliore capacità di conduzione neurale) e la maturazione della materia grigia, seguita da un processo di *pruning* sinaptico che «consente una più efficiente e complessa connessione tra diverse aree prefrontali, ora in grado di attivarsi in modo più stabile, duraturo e sincronizzato» (Poletti, 2021, p.37). Proprio le aree prefrontali, nell'adolescente, hanno un ruolo centrale nello sviluppo delle funzioni esecutive, ovvero l'insieme di processi



psicologici che – oltre a comprendere la memoria di lavoro e l’attenzione – coinvolgono le capacità di pianificazione, di *problem solving*, di *decision making*, di automonitoraggio e di autoregolazione (Poletti, 2021).

Ecco che, il non-più-bambino (e non-ancora-adulto) si trova nelle condizioni di poter definire una rappresentazione di sé molto dettagliata e organica: si accorge della discrepanza tra il modo in cui definisce se stesso e il modo in cui gli altri lo definiscono, e gli vengono poste sotto un cono di luce anche le definizioni ipotetiche del sé, fino ad allora annebiate e offuscate dalla fanciullezza: la sua definizione ideale (come vorrebbe essere), la sua definizione morale (come dovrebbe essere) e la sua definizione possibile (come potrebbe essere) (Palmonari, 2001). «Le tensioni fra il sé presente e il sé futuro, fra il sé progettato e il sé sognato, generano nel soggetto, in rapporto al contesto in cui vive, spinte diverse all’azione nella prospettiva della realizzazione del sé» (*ibidem*, p.55): di fronte a queste discrepanze, c’è chi viene motivato all’impegno, chi si arrende in modo apatico, chi si arrende perché sfiduciato dalla percezione che “nulla potrà cambiare”, chi viene costantemente deluso e chi àncora il senso della propria vita sul “qui ed ora”, cercando le gratificazioni solo nel presente, senza costruire un progetto futuro (Palmonari, 2001).

Allora il “senso di futuro” – unito alle aspettative, alle paure, ai sogni, alle speranze e ai timori che gli sono indissolubilmente legati – assume un significato veramente saliente negli adolescenti e per gli orientatori-educatori che si fanno carico di accompagnarli in questo periodo della vita, ovvero di «portarli, attraverso la narrazione, a tracciare legami biografici con le loro esperienze passate (in particolare, il loro percorso formativo) [...] e con le loro prospettive future come lavoratori, nonché con il loro ruolo di adulti, cittadini, ecc.» (Masdonati & Fournier, 2015, p.124, trad. mia).

Di seguito, si ritiene vantaggioso analizzare come il pensiero critico si sviluppa e può essere incrementato in adolescenza.

### ***3.3.1 Il pensiero critico nell’adolescente***

Come visto celermente nel paragrafo precedente, l’adolescenza è il periodo in cui – a livello cerebrale – ci sono delle significative modificazioni ed evoluzioni. Lo sviluppo delle aree cerebrali (e in particolare della corteccia prefrontale) fornisce l’adolescente di importanti abilità prima “assopite”, che ora gli tornano utili per far fronte alle scelte e alle decisioni che gli si

presentano. Tra queste *life skill*, utili e utilizzate lungo l'intero arco di vita, si trova la capacità di ragionare, di pensare in modo critico.

Secondo Rubinelli e collaboratori (2020), il pensiero critico riguarda la «capacità di valutare l'odierno *mare magnum* di informazioni, distinguendo tra vero e falso, buono e cattivo, valido e manipolatorio». Ma per molti autori, questa modalità di pensiero non è riducibile a mere abilità cognitive, piuttosto coinvolge anche gli affetti, la capacità di resilienza e altri «strumenti intellettuali» (Ellerton, 2020, p.9, trad. mia). Una tassonomia delle abilità e dei processi del pensiero critico prodotta a Cambridge (citata da Walker & Kettler, 2020) riconosce «l'analisi [e] la valutazione delle argomentazioni [...] per aspetti quali la plausibilità e la pertinenza, il trarre conclusioni sulle affermazioni, la costruzione delle proprie argomentazioni e la riflessione sul proprio ragionamento» (*ibidem*, p.22, trad. mia) come le componenti principali del pensiero critico. Ellerton (2020) unisce a queste anche la capacità di autoregolazione che consente di modulare, disciplinare e guidare i processi mentali, utilizzando criteri che permettono di distinguere – per esempio – i pensieri “buoni” da quelli “cattivi”. Però, a causa della disparità dei tempi maturativi e di sviluppo tra le aree cerebrali limbiche e paralimbiche (deputate al nodo affettivo) e quelle prefrontali (deputate al nodo cognitivo-regolatore), l'autoregolazione risulta essere una capacità particolarmente “problematica” in adolescenza (Ellerton, 2020). Si pensi, ad esempio, alla forte attivazione che in adolescenza nasce dagli stimoli emotivi e sociali che provengono dal gruppo dei pari e alla conseguente grande difficoltà – per l'adolescente – a modulare le proprie reazioni a questi stimoli (Poletti, 2021).

In una recente pubblicazione, Walker e Kettler (2020) indagano le funzioni del dibattito come tecnica per sviluppare e migliorare il pensiero critico in luoghi istituzionali e non. Il dibattito – analizzato nel contesto di una classe scolastica – richiede allo studente di difendere posizioni che può o meno condividere personalmente, di verificare e avvalorare le prove a sostegno delle proprie affermazioni, di ridurre pregiudizi e stereotipi perché gli è richiesto di guardare una questione e una tematica da più punti di vista, da più sguardi (Walker & Kettler, 2020). Inoltre, lo studente è portato a sviluppare le proprie capacità comunicative e ad impegnarsi attivamente nell'apprendimento di contenuti che – altrimenti – “subirebbe” in modo passivo. Le capacità di argomentare, di contro-argomentare e di confutare altre affermazioni necessariamente risultano da essere coltivate nell'educazione e – in questo e nello sviluppo del pensiero critico – il dibattito si presenta come una metodologia didattico-educativa particolarmente significativa e valida, poiché «richiede la padronanza di abilità di pensiero critico quali la definizione del

problema, la valutazione della credibilità delle fonti, l'identificazione e la messa in discussione delle ipotesi, il riconoscimento delle incongruenze e la definizione delle priorità di rilevanza e salienza dei vari punti all'interno dell'argomentazione complessiva, che possono essere applicate a nuove informazioni e a situazioni mutevoli» (Kennedy, 2009, p.226, trad. mia).

Nel capitolo successivo, viene illustrato come alcune delle componenti del pensiero critico e della metodologia del dibattito (in particolare la produzione di argomentazioni) siano state sviluppate e utilizzate nella progettualità del Laboratorio La.R.I.O.S. dell'Università di Padova, soprattutto in incontri ed esercitazioni di orientamento al futuro rivolti ad adolescenti.



## CAPITOLO 4 – Progettare la sostenibilità e l'inclusione

*Progettare è un atto che implica una certa forza utopistica, la capacità di immaginare ciò che ancora non c'è, ma va compiuto con spirito realistico [...]: si tratta di gettare un ponte fra il passato e il futuro, fra il reale e il possibile, di fare spazio a un po' di ottimismo coraggioso e concreto, di sapersi chiedere: dove sono i semi del cambiamento possibile?*  
(Milani, 2022, p.86)

Paola Milani, professoressa ordinaria di Pedagogia della famiglia dell'Università di Padova, afferma che, per progettare, è necessaria una “realistica utopia”. Alle orecchie più attente l'associazione di questi due termini potrebbe assumere la forza di un ossimoro, la figura retorica che accosta due parole con significati esattamente contrari tra loro. Ebbene, se non ci fosse mai stata una “realistica utopia”, nulla nella storia avrebbe seguito il corso che conosciamo e che abbiamo studiato sui testi scolastici, nessun nuovo paradigma scientifico avrebbe mai sostituito il precedente, nessuna progettualità che ha sognato e ha generato un futuro di cambiamento avrebbe mai avuto la possibilità di gettare le proprie fondamenta. Nessuna rivoluzione, nessuna riforma, nessun progresso avrebbero mai avuto luogo senza che la mente di almeno una donna o di almeno un uomo venisse illuminata e trainata da – invertendo l'ordine – un “utopico realismo”.

Chi progetta nell'ambito dell'orientamento e della consulenza di carriera deve necessariamente abbracciare questo ossimoro, questa “realistica utopia”, perché: chi potrebbe sforzarsi a sognare in modo concreto se non chi accompagna gli altri a concretizzare i propri sogni, cioè chi li aiuta a narrare una biografia di desiderio e di futuro?

Nel paragrafo iniziale del capitolo vengono descritti gli obiettivi, le finalità, i soggetti a cui è rivolto e la struttura degli incontri del progetto “Con.Fu.S.I. – Conoscere il presente per immaginare un Futuro Sostenibile e Inclusivo”, proposto dal Laboratorio La.R.I.O.S dell'Università di Padova.

Successivamente, nel paragrafo «Analisi qualitativa di un “buon lavoro”», vengono analizzati alcuni “pensieri” scritti dai partecipanti al progetto durante gli incontri, evidenziando alcune salienti differenze tra le formulazioni fatte prima del percorso e quelle scritte al termine: in particolare, riguardo la loro idea di “buon lavoro”.

#### **4.1 “Conoscere il presente per immaginare un Futuro Sostenibile e Inclusivo”**

Il Laboratorio di Ricerca e Intervento per l’Orientamento alle Scelte – La.R.I.O.S. – viene fondato nel 1994 dal professor Salvatore Soresi, nell’allora Facoltà di Psicologia dell’Università di Padova. Oggi il laboratorio si trova all’interno del Dipartimento Fi.S.P.P.A. (Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata) dell’Università patavina e la sua direzione è affidata alla professoressa Laura Nota.

Grazie al suo staff e ai numerosi collaboratori, il La.R.I.O.S. svolge attività di ricerca (in particolare nella costruzione e nella validazione di strumenti di *assessment* per attività di orientamento e progettazione professionale), attività di formazione (organizzando incontri, congressi, seminari, master e corsi di perfezionamento), attività di consulenza (rivolte ad adolescenti, giovani adulti e adulti interessati a intraprendere una riflessione riguardo il proprio futuro) e attività di orientamento.

Tra queste ultime, il Laboratorio ha ideato e messo a punto un progetto rivolto ad adolescenti del terzo, del quarto e del quinto anno delle Scuole secondarie di secondo grado, denominato “Progetto Con.Fu.S.I.”. L’acronimo sta per “Conoscere il presente per immaginare un Futuro Sostenibile e Inclusivo” ed indica mezzo e obiettivo del programma stesso, che nei paragrafi successivi vengono meglio descritti. Ci si limita ora solo ad evidenziare che il progetto – seguendo i principi del nuovo paradigma del *Life Design* (v. par. 3.1.4) – tenta di accompagnare i suoi partecipanti a soddisfare la costruzione del proprio progetto formativo-professionale, invitandoli però a tenere in forte considerazione le condizioni che oggi coinvolgono e influenzano il contesto di vita, di studio e di lavoro in cui essi si trovano a vivere, studiare e lavorare.

Segue dunque la descrizione degli obiettivi e delle finalità del progetto.

##### ***4.1.1 Le finalità e i partecipanti***

Durante il percorso proposto nel progetto Con.Fu.S.I., i ragazzi sono chiamati ad affrontare – in modo interattivo – varie tematiche: dalle sfide che interessano i nostri giorni, come la globalizzazione, lo sviluppo tecnologico e il lavoro dignitoso (affrontati nel primo capitolo del presente lavoro), fino ai concetti di sostenibilità e inclusione e agli obiettivi dell’Agenda 2030. Inoltre, vengono forniti strumenti per l’analisi del concetto di lavoro in un’ottica contestuale, al fine di avviare con le studentesse e gli studenti delle riflessioni sulla progettazione professionale e futura di qualità.

Obiettivo principale degli incontri è l'ampliamento dell'idea di lavoro e di futuro dei partecipanti, attraverso stimoli al loro pensiero critico e alla loro curiosità e attraverso la condivisione di preoccupazioni e sfide del domani più prossimo. Gli stimoli al pensiero critico, alla preoccupazione e all'indignazione sono invitati dalla ricerca scientifica (v. par. 3.2), che oggi afferma essere buone precondizioni per generare il desiderio e l'azione di cambiamento. A tal fine, durante il percorso previsto dal progetto, sono ampiamente utilizzati e richiesti alle ragazze e ai ragazzi il dialogo, la discussione e la condivisione, specialmente delle loro opinioni e considerazioni, dei loro pensieri per il futuro e delle loro preoccupazioni per le condizioni in cui si trovano oggi la società e il mondo del lavoro.

Come detto sopra, il progetto Con.Fu.S.I. è pensato e rivolto ad adolescenti del terzo, del quarto e del quinto anno di Scuola secondaria di secondo grado, ovvero alle studentesse e agli studenti che sono ad un "buon punto" o stanno giungendo al termine del loro percorso scolastico, che quindi vivono un tempo "sensibile" di scelta (v. par. 3.3) e ai quali iniziano a farsi più concrete le domande riguardo il futuro, riguardo il loro progetto del "dopo-diploma", riguardo il panorama del lavoro e quello universitario. Questo periodo si delinea, infatti, come più opportuno per poter intraprendere con maggiore profondità e sensibilità la riflessione che il progetto propone.

Nel paragrafo che segue, viene descritto il percorso che Con.Fu.S.I. si offre di tracciare.

#### ***4.1.2 Gli incontri***

Il progetto Con.Fu.S.I. prevede cinque incontri (da due ore ciascuno). Durante il primo e durante l'ultimo incontro, è prevista la somministrazione di un test alle studentesse e agli studenti (della durata di circa un'ora), che serve a verificare l'efficacia dell'intervento. Successivamente, attraverso un'analisi dei dati dei test, alle ragazze e ai ragazzi viene data la possibilità di ricevere una relazione personalizzata tesa a valorizzare i loro punti di forza iniziando positivamente il cammino verso il futuro formativo e professionale. In particolare, la relazione evidenzia i loro livelli di speranza e di ottimismo: due costrutti che, nella letteratura scientifica, sono riconosciuti come fondamentali per la progettazione di un futuro di qualità.

Si entra quindi nello specifico dei singoli incontri.

Durante il primo incontro – in seguito ad una breve presentazione, per estremi, del progetto, dei conduttori e dei partecipanti e alla definizione di alcune "regole del gioco" che garantiscano il clima adatto alla buona riuscita degli incontri (come, ad esempio, la partecipazione libera e

attiva e il mantenimento della riservatezza riguardo a quanto viene condiviso dagli altri partecipanti) – viene chiesto alle studentesse e agli studenti di compilare il *pre-test*. Al termine del questionario, si chiede ai ragazzi di esprimere le loro aspettative a proposito del progetto, fondamentali per strutturare al meglio gli appuntamenti successivi.

Nel secondo incontro, viene condivisa e ampliata l'idea di orientamento posseduta dai ragazzi, tentando di giungere ad una definizione più vicina ai nuovi e attuali paradigmi, ovvero una definizione che intenda l'orientamento come la tensione a «promuovere e sviluppare le *smart skills* (comunicazione, resilienza, pensiero critico e positivo, assertività, solidarietà, autodeterminazione, controllo emotivo, autoregolazione, ecc.) necessarie ad affrontare l'incertezza, le sfide e le minacce del futuro» (Larios, 2016). Quindi viene condivisa la loro idea e la significanza che danno al lavoro, che vengono integrate illustrando come il concetto di lavoro sia cambiato nel corso della storia (cfr. *nec otium* aristotelico; v. par. 1.3) e in base alle condizioni contestuali (cfr. pandemia da Sars-CoV-2). Durante l'incontro viene dunque introdotto il fenomeno della globalizzazione, interrogando i ragazzi su quali siano – secondo loro – gli effetti positivi e quelli negativi di questo processo globale. Attraverso l'uso di materiale multimediale si approfondiscono gli effetti del fenomeno sul lavoro e si dibatte su come la globalizzazione ha o potrebbe avere influenza sulle professioni che interessano il futuro delle studentesse e degli studenti stessi. Quindi, l'incontro si conclude proponendo un'esercitazione (da svolgere in gruppi) di analisi di tre testi giuridici – l'articolo 23 della Dichiarazione universale dei diritti umani, l'articolo 4 della Costituzione italiana e l'articolo 1 della Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'ambiente umano – in cui viene chiesto loro di evidenziare come questi testi possano tutelare il cittadino e il lavoratore dagli effetti avversi della globalizzazione.

Durante il terzo incontro, dopo aver riassunto l'idea di lavoro emersa in precedenza, si chiede ai partecipanti se la integrerebbero con qualche nozione o impressione suscitata dagli stimoli ricevuti nell'incontro precedente. Quindi si domanda in che modo – secondo la loro personale opinione – un lavoro può dirsi “dignitoso”. Si presenta allora il tema dello sviluppo tecnologico e dell'intelligenza artificiale chiedendo alle studentesse e agli studenti di elencare i pro e i contro del fenomeno, iniziando così una riflessione sulla minaccia che la tecnologia rappresenta per il lavoro (v. par. 1.4). Dopodiché, si sollecitano i ragazzi ad elencare le professioni che – a causa dello sviluppo tecnologico e dell'avvento dell'intelligenza artificiale – sono scomparse o sono “in via di estinzione” e quelle che invece stanno nascendo, promosse dalla sempre



maggior richiesta di conoscenze e abilità specifiche. Infine, si propone un'esercitazione per gruppi sull'importanza della tutela della *privacy* e sul rapporto tra lo sviluppo tecnologico e lo svolgimento della propria professione, attraverso l'analisi di tre articoli legislativi: la legge del 2017 sul lavoro agile, l'articolo 8 della Convenzione europea dei diritti dell'uomo e l'articolo 21 della Costituzione italiana.

Obiettivo del quarto incontro del progetto Con.Fu.S.I. è invece evidenziare il valore dei costrutti di sostenibilità e inclusione (v. par. 2.1 e 2.2). In particolare, si distingue con i ragazzi il concetto di inclusione da quelli di inserimento e di integrazione, evidenziando – nel nuovo paradigma – l'importanza del contesto, dell'unicità dell'individuo e della sua partecipazione sociale, civile e professionale. Inoltre, dopo aver visionato il video del discorso che José Pepe Mujica – allora presidente dell'Uruguay – tenne nel 2012 alla conferenza delle Nazioni Unite sullo sviluppo sostenibile di Rio de Janeiro, si discute con i ragazzi di cosa sia – secondo loro – la sostenibilità. La loro idea viene quindi ampliata introducendo la tripartizione in sostenibilità ambientale, economica e sociale proposta da Hansmann e collaboratori (2012) e illustrando esempi di aziende, *brand* e professionisti che, con creatività, propongono soluzioni inclusive e sostenibili. L'incontro termina con una presentazione del documento dell'Agenda 2030 (v. par. 2.3) e dei suoi 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile (*Sustainable Development Goals*, SDGs), e chiedendo alle ragazze e ai ragazzi quali – tra i 17 SDGs – rientrino tra le loro aspirazioni.

Nel quinto e ultimo incontro del percorso tracciato dal progetto, viene chiesto ai partecipanti di redigere la propria Agenda di sviluppo sostenibile, indicando gli obiettivi dell'Agenda 2030 che si sentono più propri, quali attività professionali immaginano di poter svolgere per contribuire al raggiungimento degli obiettivi scelti e che percorso formativo ritengono necessario per essere abilitati allo svolgimento di tali attività. Dopo aver sintetizzato quali azioni potrebbero imparare a svolgere e quali supporti potrebbero richiedere per poter davvero lavorare per un futuro sostenibile, alle studentesse e agli studenti vengono presentati i percorsi di formazione che possono essere intrapresi dopo il diploma di Scuola superiore. Specialmente, vengono illustrati i vari settori scientifico-disciplinari previsti dall'ordinamento universitario e tutti i servizi di orientamento che l'università offre. L'incontro termina con la somministrazione del *post-test*, il questionario che, confrontato con quello somministrato all'inizio del progetto, permette la verifica dell'efficacia dell'intervento.

## 4.2 Analisi qualitativa di un “buon lavoro”

Il progetto Con.Fu.S.I. è stato proposto, accolto e richiesto da numerose Scuole secondarie di secondo grado, sparse su tutto il territorio nazionale, che lo hanno inserito tra le attività dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento (P.C.T.O.) previste dai programmi ministeriali.

Di seguito si propone l’analisi di alcuni dati qualitativi prodotti nel corso dello svolgimento di Con.Fu.S.I. in una classe quinta, indirizzo di Accoglienza Turistica, di un Istituto professionale padovano. La classe è composta da 13 studenti – di cui otto femmine e cinque maschi – e ha partecipato al progetto tra i mesi di marzo e aprile 2023. Gli incontri – della durata di due ore ciascuno – si sono svolti con cadenza settimanale, in giorni e orari diversi per non gravare sistematicamente sulle lezioni di singole discipline scolastiche.

Nella tabella 4.1 sono riportate le risposte che le studentesse e gli studenti hanno dato nel *pre-* e nel *post-test* alla domanda “Penso che un lavoro potrà essere considerato un buon lavoro solo se”. Di seguito alla tabella, vengono proposte alcune considerazioni.

**Tabella 4.1** – Risposte alla domanda “Penso che un lavoro potrà essere considerato un buon lavoro solo se”; confronto tra *pre-* e *post-test*

s (studente)	Pre-test	Post-test
1	«Studiato per bene a scuola, comprendendo le cose e impegnandosi, e naturalmente avere le idee chiare e molta passione»	«C'è la volontà di svolgere quel lavoro, se c'è coerenza in ciò che si fa e se siamo per bene a conoscenza dei nostri diritti»
2	«La mattina mi sveglio e ho piacere di recarmi lì. Se lo stipendio e gli orari mi concederanno di avere una vita all'infuori del lavoro»	«Vieni rispettato nell'ambiente, sei sereno e motivato, il tuo lavoro e l'impegno sono riconosciuti e retribuiti»
3	«Sto bene io per prima cosa. Deve essere un lavoro che non solo mi piaccia, ma che mi faccia bene; un qualcosa che mi aiuti a crescere ma che al tempo stesso mi formi»	«In primis sia un ambiente adatto alla nostra persona, se stiamo bene noi, sta bene anche il lavoro che facciamo. Buon lavoro inteso anche come un luogo dove vengono rispettati i diritti e che non "sfrutti"»
4	«Mi piace e ho un buon rapporto con i colleghi»	«Vengono rispettati i propri diritti, buon ambiente/clima di lavoro (tra i colleghi). Si viene pagati bene, non c'è sfruttamento»
5	«Lo stipendio è adeguato alle ore di lavoro»	«Si viene retribuiti in base alle mansioni ed ore di lavoro»
6	«Mi piace, ci metto passione, ho una crescita personale e un buono stipendio»	«Ti piace e non ti stanca mentalmente e certo quando hai un buon stipendio»
7	«È un qualcosa che mi piace fare e paga bene»	«Dà un compenso adeguato e mi piace»

8	«È quello che più mi piace»	«Soddisfa l'aspetto morale e economico delle persone»
9	«Soddisferà i miei bisogni primari, sociali ed economici»	«Soddisferà i miei bisogni primari, secondari, la mia famiglia»
10	«Mi dà soddisfazione personale ed economica»	«Mi piace ed è ben retribuito»
11	«Mi rende felice o onorata di svolgerlo, se lo stipendio mensile mi consente di viaggiare con la mia famiglia»	«Può garantirmi la felicità e una stabilità economica che mi assicuri una vita dignitosa»
12	«Quanto svolto è piacevole e non pesante o stressante; questo spesso varia anche dall'ambiente di lavoro in cui ci si trova»	«Faccio ciò che mi piace in un ambiente propositivo che mi dà la possibilità di esprimermi e di crescere all'interno dell'azienda»
13	«Mi piace, mi rende felice, mi soddisfa, mi fa crescere personalmente, ho la possibilità di fare carriera»	«Non sarò "sfruttata" e se soddisferà i miei bisogni ed i miei ideali»

Dopo aver proceduto con un'analisi per lemmi, si è osservato che nelle risposte dei ragazzi partecipanti al progetto vi è una ricorsività di alcuni temi nella descrizione di un “buon lavoro”: tra questi, la soddisfazione lavorativa, la buona retribuzione, la crescita e il successo nella carriera e la dignità della persona.

Analizzando la tematica della soddisfazione e selezionato alcuni lemmi come “piac”, “felic” e “soddisf”, si è potuto notare come “piac” (declinabile in “piacevole” e nella coniugazione del verbo piacere) ricorra particolarmente nelle risposte dei *pre-test* di molti ragazzi (otto su tredici; v. s2, s3, s4, s6, s7, s8, s12, s13) come anche in quattro *post-test* (v. s6, s7, s10, s12), “felic” (radice di “felice” o “felicità”) si trovi nelle risposte di due *pre-test* (v. s11, s13) e di un *post-test* (v. s11), mentre “soddisf” (declinato in “soddisfazione” e nella coniugazione del verbo soddisfare) sia indicato in tre *pre-test* (v. s9, s10, s13) e in altrettanti *post-test* (v. s8, s9, s13). Questo a indicare come la soddisfazione, la piacevolezza e la felicità date dallo svolgimento delle mansioni e della professione siano caratteristiche salienti e ricercate per la definizione di un lavoro “buono”.

Prendendo in considerazione il nucleo tematico della retribuzione, si osserva che la parola “stipendio” appare quattro volte nei *pre-test* (v. s2, s5, s6, s11) e una volta nei *post-test* (v. s6), che il participio passato “retribuito” si trova solo in tre risposte dei *post-test* (v. s2, s5, s10), mentre l’aggettivo “economico” (declinato al plurale e al femminile) si trova in due *pre-test* (v. s9, s10) e in due *post-test* (v. s8, s11). Sembra quasi scontato sottolineare che adolescenti aspirino ad una buona retribuzione pensando al concetto di “buon lavoro”; è invece importante

evidenziare che, nelle risposte dei ragazzi, i lemmi citati siano stati spesso affiancati ad aggettivi e sostantivi che richiamano all'equità e alla giustizia retributiva, piuttosto che a stipendi lusinghieri. Uno studente scrive che si può parlare di buon lavoro solo se il «lavoro e l'impegno sono riconosciuti e retribuiti» (s2). Viene quindi unito il concetto di retribuzione con quello – più profondo – di riconoscimento dello sforzo, dell'impegno e della fatica spesi.

Considerando, invece, il nucleo tematico che racchiude i concetti di crescita professionale, di successo e di sviluppo di carriera, sono stati selezionati lemmi come “carriera” – individuato in un *pre-test* (v. s13) – e “cresc” (che sta per “crescita” e “crescere”) – individuato in tre *pre-test* (v. s3, s6, s13) e in un *post-test* (v. s12). Questa evidenza mostra come risultato rilevante per i ragazzi la percezione che un “buon lavoro” dia la possibilità di uno sviluppo di carriera, di un'evoluzione personale e professionale, di un miglioramento delle competenze, delle abilità e delle responsabilità all'interno del contesto organizzativo.

Infine, la tematica della dignità lavorativa è stata indagata cercando nei testi delle risposte dei ragazzi la locuzione “vita dignitosa” (utilizzata nel *post-test* di s11), il participio “rispettato” (riscontrato nel *post-test* di s2), il sostantivo “diritti” – scritto in tre *post-test* (v. s1, s3, s4) – e la negazione/assenza di “sfrutt” (troncamento di “sfruttamento” e della coniugazione del verbo sfruttare), anche questa rintracciata in tre *post-test* (v. s3, s4, s13). Questi dati risultano essere davvero salienti e significativi per la trattazione fin qui descritta. Questi lemmi, prima dell'intervento di Con.Fu.S.I., non rientravano nel vocabolario utilizzato per descrivere un “buon lavoro”: vengono infatti rilevati solamente nel questionario somministrato postumo all'intervento. Si può quindi sostenere che il progetto abbia generato – quanto meno – una sensibilità (esplicitata da ben sei dei tredici partecipanti) nei confronti della dignità della persona-lavoratore e del rispetto dei diritti fondamentali dell'uomo e del professionista. Senza affermare – in modo forse frettoloso – che l'obiettivo del progetto sia stato centrato, si può però asserire che leggere tra le definizioni dei ragazzi che un lavoro – per dirsi “buono” – è necessario «assicuri una vita dignitosa» (s11) sia un bel punto di partenza, dal quale constatare l'efficacia del progetto.

Altra notazione degna di sottolineatura è la dimensione sociale del lavoro che è emersa nel dialogo orale nel corso degli incontri, cioè la propensione ad individuare come fine ultimo del proprio lavoro qualcosa di altro rispetto al guadagno personale. In una definizione anonima condivisa durante uno degli appuntamenti di Con.Fu.S.I. una studentessa o uno studente scrive: «Lavoro significa rinunciare e sacrificarsi per ottenere un qualcosa che ci può far stare bene».

Si ritiene fondamentale e notevole la particella pronominale utilizzata dal ragazzo o dalla ragazze: il “ci”. Questo pronome declinato alla prima persona plurale contiene proprio la dimensione sociale di cui si trattava poco sopra: l’idea che la propria fatica e il proprio sforzo servano a qualcosa di altro rispetto al solo guadagno personale, che coinvolgano gli altri, la comunità e il contesto in cui il singolo vive e lavora. In tale proposito risiedono anche i principi di sostenibilità e di inclusione.



## CONCLUSIONI

*È il difficile il nostro compito, quasi tutto ciò che è serio è difficile, e tutto è serio. [...] Sappiamo poco, ma che dobbiamo attenerci al difficile è una certezza che non ci deve abbandonare; [...] che una cosa sia difficile deve essere per noi un motivo in più per farla.*  
(Rilke, 2014, pp.16-30)

Rainer Maria Rilke, nella delicatezza e nell'affetto di *Lettere a un giovane poeta*, scambia delle epistole con un allievo dell'accademia militare – appassionato di prosa e di poesia – per orientarlo a capire se effettivamente il percorso da artista, da creativo e da intellettuale faccia al caso suo: quindi per discernere se lo scrivere sia davvero per lui la vocazione e la necessità. Ecco che Rilke gli scrive – parafrasando – che difficile è il compito di chi tenta di mettere la complessità della vita in versi.

È complicato e difficile parlare della complessità, ma scivolare nel semplicismo e nel determinismo non concederebbe di ponderare le scelte nel modo più aderente possibile alla realtà. È stato allo scopo di evitare il semplicismo che il presente elaborato ha mosso – in particolare nel capitolo primo – provocazioni riguardo la società “liquida” in cui viviamo, riguardo i fenomeni globali che regolano le nostre vite e il modo in cui svolgiamo la nostra professione (spesso nella nostra tacita indifferenza), riguardo un mondo del lavoro sempre più precario e ancora troppo riservato agli uomini (a scapito delle lavoratrici), riguardo uno sviluppo tecnologico incontrollato e al quale l'uomo sembra obbligato stare al passo, al ritmo di “chi si ferma è perduto”.

Nel contesto così delineato, appare necessario un cambiamento che – nel secondo capitolo – viene detto possibile solo facendo uso di due “strumenti”: la sostenibilità e l'inclusione. La prima, considerata nell'unione delle sue tre componenti (cfr. dimensione ambientale, economica e sociale), e la seconda, tesa a valorizzare l'unicità dell'individuo e a responsabilizzare il contesto, sono i principi fondanti del documento presentato nel 2015 dall'Organizzazione delle Nazioni Unite: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, ovvero il documento che traccia le linee di impegno che collegano il presente con un futuro ancora degno di ospitare l'uomo sulla Terra.

Per motivare la scelta di rivolgere il progetto Con.Fu.S.I. agli adolescenti della Scuola secondaria di secondo grado, nel terzo capitolo è stato presentato – in seguito ad un *excursus*

storico degli approcci dell'orientamento – il periodo straordinario e peculiare del ciclo di vita che è l'adolescenza: il momento in cui tutto (emozioni, dolori, amori, desideri e tensioni al futuro) assume un carattere e un significato fuori dall'ordinario, il momento in cui i sogni e le preoccupazioni possono davvero muovere azioni di cambiamento.

Infine, nel quarto e ultimo capitolo è stato presentato il progetto “Con.Fu.S.I. – Conoscere il presente per immaginare un Futuro Sostenibile e Inclusivo”: un intervento di orientamento al futuro per adolescenti ideato e validato dal Laboratorio di Ricerca e Intervento per l'Orientamento alle Scelte (La.R.I.O.S.) dell'Università di Padova. Dall'analisi qualitativa di alcune esercitazioni svolte nell'ambito del progetto promosso in un Istituto superiore padovano nella primavera del 2023, è emerso – in alcuni dei partecipanti – un cambiamento narrativo nella definizione del concetto di “buon lavoro” e sono stati evidenziati alcuni temi ricorrenti, alcuni denominatori comuni nelle narrazioni, che si sintetizzano nella soddisfazione personale e professionale, nella giusta retribuzione, nella possibilità di sviluppo di carriera e nella dignità lavorativa. Queste rilevazioni permettono di valutare positivamente gli effetti esplicitati del progetto, che si conferma utile nell'accompagnare gli adolescenti all'analisi delle condizioni contestuali che governano la società e il mondo del lavoro di oggi.

Tutto è serio. Tutto è difficile.

Ebbene, proprio con l'invito alla “complessità consapevole” piace riassumere e concludere questo lavoro, che ha avuto l'intento – fin dai capitoli introduttivi – di indicare l'accompagnamento alla consapevolezza dello stato dell'Oggi come unico modo credibile di poter orientare verso il Domani incerto, verso un nuovo Domani possibile.



## Bibliografia

- Albiero, P. (2021). *Il benessere psicosociale in adolescenza. Prospettive multidisciplinari*. Carocci.
- Baldwin, R. (2019). Il futuro della globalizzazione. *il Mulino*, 1/2019. <https://doi.org/10.1402/92629>
- Borgna, E. (2017). *Le parole che ci salvano*. Einaudi.
- Buber, M. (1990). *Il cammino dell'uomo: Secondo l'insegnamento chassidico*. Edizioni Qiqajon.
- Bussola, M. (2023). *Un buon posto in cui fermarsi*. Einaudi.
- Cantagalli, A. (2019). Vecchie e nuove professioni in Italia: Profili, competenze e mercati che cambiano. In *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'Agenda 2030* (pp. 149–161). Cleup.
- Charmet, G. P. (2010). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Laterza.
- de Mézerville, C. (2019). Adolescence and Creativity: Cognitions and Affect Involved in Positive Youth Development. *Arts and Humanities Open Access Journal, Vol.3(4)*, Pp.163–168. <https://doi.org/10.15406/ahoaj.2019.03.00125>
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Santilli, S., Soresi, S., & Nota, L. (2020). L'orientamento in favore di uno sviluppo inclusivo e sostenibile. In *L'orientamento e la progettazione professionale* (pp. 115–143). Il Mulino.
- Di Maggio, I., Soresi, S., & Nota, L. (2015). Verso un'inclusione di qualità «senza se e senza ma». In L. Nota, M. C. Ginevra, & S. Soresi (A c. Di), *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo* (pp. 35–57). CLEUP.
- Ellerton, P. (2020). Critical Thinking in Adolescence. In *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development* (pp. 1–10). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad370>
- EU-OSHA. (2023). *The links between exposure to work-related psychosocial risk factors and cardiovascular disease | Safety and health at work*. European Union information agency for occupational safety and health. <https://osha.europa.eu/en/publications/links-between-exposure-work-related-psychosocial-risk-factors-and-cardiovascular-disease>
- Eurostat. (2020). *The life of women and men in Europe*. <https://www.istat.it/donne-uomini/bloc-2d.html?lang=it>

- Freire, P. (1968). *Pedagogia degli oppressi*. EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Gazzetta Ufficiale. (s.d.). Recuperato 6 luglio 2023, da <https://www.gazzettaufficiale.it/dettaglio/codici/costituzione>
- Ginevra, M. C., Santilli, S., Di Maggio, I., Nota, L., & Soresi, S. (2019). La precarietà occupazionale: Implicazioni per la progettazione professionale. In *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'Agenda 2030* (pp. 187–193). Cleup.
- Giovannini, E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Guichard, J. (2015). From Vocational Guidance and Career Counseling to Life Design Dialogues. In L. Nota & J. Rossier, *Handbook of Life Design: From Practice to Theory and from Theory to Practice* (pp. 11–25). Hogrefe Publishing GmbH.
- Hansmann, R., Mieg, H. A., & Frischknecht, P. (2012). Principal sustainability components: Empirical analysis of synergies between the three pillars of sustainability. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 19(5), 451–459. <https://doi.org/10.1080/13504509.2012.696220>
- Hartung, P. J. (2019). Life Design: A Paradigm for Innovating Career Counselling in Global Context. In J. G. Maree (A. c. Di), *Handbook of Innovative Career Counselling* (pp. 3–18). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-22799-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-22799-9_1)
- Hessel, S. (2011). *Indignatevi!* add editore.
- Hooley, T. (2017). A War Against the Robots? Career Guidance, Automation and Neoliberalism. In T. Hooley, R. G. Sultana, & R. Thomsen, *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism* (pp. 93–107). Routledge.
- ILO. (2015). *World Employment and Social Outlook 2015 – The changing nature of jobs*. International Labour Organization.
- ILO. (2022). *World Employment and Social Outlook | Trends 2022* (ILO Flagship Report). International Labour Organization.
- Kennedy, R. R. (2009). The power of in-class debates. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 225–236. <https://doi.org/10.1177/1469787409343186>
- Luzio, A. S. di. (2023). *L'equivoco don Milani*. Giulio Einaudi editore.
- Magnano, P., & Zammiti, A. (2019). Il lavoro dignitoso è per tutti? Riflessioni teoriche e proposte operative per la consulenza di carriera con Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA). In *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'Agenda 2030* (pp. 163–185). Cleup.

- Maree, K. (2017). The Psychology of Career Adaptability, Career Resilience, and Employability: A Broad Overview. In K. Maree (A. c. Di), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (pp. 3–11). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_1)
- Masdonati, J., & Fournier, G. (2015). Life Design, Young Adults, and the School-to-Work Transition. In L. Nota & J. Rossier, *Handbook of Life Design: From Practice to Theory and from Theory to Practice* (pp. 117–133). Hogrefe Publishing GmbH.
- McCaul, K. D., Magnan, R. E., & Mead, M. P. (2020). Disease-Specific Worry. In *The Wiley Encyclopedia of Health Psychology* (pp. 97–104). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119057840.ch55>
- Milani, P. (2022). *Nelle stanze dei bambini, alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali*. Erickson.
- Myers, J. P. (2010). Exploring adolescents' thinking about globalization in an international education program. *Journal of Research in International Education*, 9(2), 153–167. <https://doi.org/10.1177/1475240910370824>
- Nota, L., Ginevra, M. C., Soresi, S., Santilli, S., & Di Maggio, I. (2020). Trasformare un futuro minaccioso in sfide e opportunità. In *L'orientamento e la progettazione professionale* (pp. 57–85). Il Mulino.
- Nota, L., & Rossier, J. (2015). *Handbook of Life Design: From Practice to Theory and from Theory to Practice*. Hogrefe Publishing GmbH.
- Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S., & Ginevra, M. C. (2020). *Sustainable Development, Career Counselling and Career Education*. Springer Nature.
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Palmonari, A. (2001). *Gli adolescenti*. Il mulino.
- Perulli, A. (2019). L'OIL e la globalizzazione. *Lavoro e diritto*, 3/2019. <https://doi.org/10.1441/94564>
- Poletti, M. (2021). Sviluppo cerebrale e funzioni esecutive in adolescenza. In P. Albiero, *Il benessere psicosociale in adolescenza. Prospettive multidisciplinari* (pp. 35–60). Carocci.
- Rilke, R. M. (2014). *Lettere a un giovane poeta—Lettere a una giovane signora—Su Dio*. Adelphi Edizioni spa.

- Rossier, J., Ginevra, M. C., Bollmann, G., & Nota, L. (2017). The Importance of Career Adaptability, Career Resilience, and Employability in Designing a Successful Life. In K. Maree (A c. Di), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (pp. 65–82). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_5)
- Rubinelli, S., Diviani, N., & Fiordelli, M. (2020). *Pensiero critico e disinformazione: Un problema contemporaneo*. Carocci.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Santilli, S., Di Maggio, I., & Ginevra, M. C. (2019). Il linguaggio dell'inclusione. In L. Nota, M. Mascia, & T. Pievani (A c. Di), *Diritti umani e inclusione* (pp. 119–134). Il Mulino.
- Santilli, S., Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Giannini, I., Nota, L., & Soresi, S. (2019). Dall'approccio Life Design ad un orientamento a vantaggio del perseguimento degli obiettivi dell'Agenda 2030. In *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'Agenda 2030* (pp. 231–239). Cleup.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Scuola di Barbiana. (2017). *Lettera a una professoressa*. Edizioni Mondadori.
- Simonton, D. K. (2011). Creativity. In S. J. Lopez & C. R. Snyder, *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 261–269). OUP USA.
- Soresi, S., Nota, L., Ginevra, M. C., Di Maggio, I., & Santilli, S. (2020). L'orientamento: Dalle origini ai tempi di crisi. In *L'orientamento e la progettazione professionale* (pp. 11–55). Il Mulino.
- Sultana, R. G. (2017). Precarity, Austerity and the Social Contract in a Liquid World: Career Guidance Mediating the Citizen and the State. In *Career Guidance for Social Justice* (pp. 63–76). Routledge.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Sweeny, K., & Dooley, M. D. (2017). The surprising upsides of worry. *Social and Personality Psychology Compass*, 11(4), e12311. <https://doi.org/10.1111/spc3.12311>

- Tamaro, S. (2023). *Un cuore pensante: Diario di un'anima inquieta*. Solferino.
- The official website of the Nobel Prize*. (s.d.). NobelPrize.Org. Recuperato 9 luglio 2023, da <https://www.nobelprize.org/>
- Unemployment, Eastern Europe and Northern, Southern and Western Europe*. (s.d.). ILO - World Employment and Social Outlook - Data Finder. Recuperato 7 luglio 2023, da <https://www.ilo.org/wesodata/?chart=Z2VuZGVyPVsiVG90YWwiXSZ1bml0PSJOdW1iZXIiJnNlY3Rvcj1bXSZ5ZWZlbnR5bT0xOTkxJmluY29tZT1bXSZpbmRpY2F0b3I9WyJlbnVtcGxveW1lbnQiXSZzdGF0dXM9W10mcmVnaW9uPVsiV29ybGQiXSZjb3VudHJ5PVtdJndvcmtpbmdQb3ZlcnR5PVtdJnllYXJUbz0yMDI0JnZpZXdGb3JtYXQ9IkNoYXJ0IiZhZ2U9WyJBZ2UxNXBsdXMiXSZsYW5ndWFnZT0iZW4i>
- Van der Heijden, B., De Vos, A., Akkermans, J., Spurk, D., Semeijn, J., Van der Velde, M., & Fugate, M. (2020). Sustainable careers across the lifespan: Moving the field forward. *Journal of Vocational Behavior*, *117*, 103344. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103344>
- Walker, A., & Kettler, T. (2020). Developing Critical Thinking Skills in High Ability Adolescents: Effects of a Debate and Argument Analysis Curriculum. *Talent*, *10*(1), Articolo 1. <https://doi.org/10.46893/talent.758473>
- World Economic Forum. (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023/>
- Young, R. A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, *64*(3), 373–388. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.12.005>



## Ringraziamenti

In seguito all'aver redatto le conclusioni e aver proceduto ad una rilettura dei capitoli, mi è parso chiaramente come il presente elaborato possa segnare la fine del percorso previsto dal Corso di Laurea, in continuità con i miei studi futuri, che auspico mi porteranno a lavorare con ragazze e ragazzi adolescenti in quello che in questo lavoro è stato descritto come un tempo davvero sensibile di scelta.

Riconoscendo che – per arrivare a questo punto – sono stato accompagnato e sostenuto, non posso ora che ringraziare coloro che mi sono stati vicini. Innanzitutto, ringrazio mamma, papà e Nicola per l'affetto, per il loro amore spesso silenzioso e per la loro pazienza nell'attendermi. Ringrazio la professoressa Sara Santilli per l'esempio di professionalità e passione e per l'enorme supporto nell'accompagnarmi nell'esperienza di tirocinio e nella stesura del presente lavoro. Un grazie va a tutti i colleghi del laboratorio La.R.I.O.S., che sono stati parte importante di questo percorso, e a tutti gli amici che, nei contesti paralleli all'Università che ho la fortuna di vivere e di coltivare, mi hanno rivolto sguardi di incoraggiamento e di fiducia, mi hanno preparato «un buon posto in cui fermarsi» (Bussola, 2023).

Infine ringrazio coloro a cui primariamente dedico l'elaborato: le persone con cui condivido il desiderio e il piacere del confronto e i bambini e i ragazzi che ho incontrato in questi anni, che mi hanno permesso di intravedere segni e conferme alle direzioni che spero la mia professione e la mia passione intraprendano in futuro.